



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO
DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA E ESTATÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO EM AVALIAÇÃO

DIRCE GUERRES ZUCCO

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE SOBRE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E
PARÂMETROS DE QUALIDADE**

Florianópolis

2020

Dirce Guerres Zucco

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE SOBRE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E
PARÂMETROS DE QUALIDADE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Métodos e Gestão em Avaliação
da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção
do título de Mestra em Métodos e Gestão em Avaliação

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Zanella

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

ZUCCO, Dirce Guerres
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E PARÂMETROS DE QUALIDADE / Dirce
Guerres ZUCCO ; orientador, Andreia ZANELLA, 2020.
136 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de
Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Florianópolis,
2020.

Inclui referências.

1. Métodos e Gestão em Avaliação. 2. Avaliação. 3.
Educação Infantil. 4. Qualidade. 5. Parâmetros. I. ZANELLA,
Andreia. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação.
III. Título.

DIRCE GUERRES ZUCCO

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E PARÂMETROS DE QUALIDADE**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Ângela Scalabrin Coutinho, Dra.
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Profa. Silvana Ligia Vicenzi, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de mestre em Métodos e Gestão em Avaliação.

Prof. Marcelo Menezes Reis, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Andreia Zanella, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2020.

Às crianças que vivem a infância em espaços educacionais de diferentes continentes e com culturas diversas. No sentido de sensibilizar o olhar dos adultos a essas infâncias – tanto aqueles que atuam diretamente com bebês/crianças quanto aos gestores educacionais e das políticas públicas – para que suas escolhas e estratégias de qualidade promovam a Educação Infantil pautada na alteridade e na garantia dos direitos das crianças.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação demarca a conclusão do percurso realizado no Programa de Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação (PPGMGA). Durante esse período, várias pessoas foram importantes e contribuíram direta ou indiretamente, a elas deixo o meu agradecimento, em especial:

À Professora Dra. Patrícia de Sá Freire, que contribuiu na orientação para o início da pesquisa e definição do tema.

À Professora Dra. Andreia Zanella, pela orientação, disponibilidade, atenção, por acreditar no meu potencial, traçar metas e se fazer presente em todas as etapas da pesquisa. Seu apoio foi fundamental, sem o qual o desenvolvimento desta dissertação teria sido uma tarefa muito mais difícil.

A todos os Professores e Coordenadores do PPGMGA, pela acolhida, escuta e partilha de novos conhecimentos, sempre atentos a constituição da nossa turma advinda de áreas multidisciplinares, mas com objetivos em comum em torno da proposta do Programa.

Aos meus colegas de mestrado, pelos momentos de estudo e de convivência. Formamos belas parcerias e momentos de descontração, mesmo diante da demanda de estudos e pesquisas que o curso exigia, sempre vivenciamos os desafios com leveza e atenção um ao outro. Que possamos nos encontrar em outros momentos!

À Banca Examinadora pela acolhida, diálogo e contribuições sobre a temática.

À minha amiga e colega de sala Tagma, por sempre estar comigo em todas as ocasiões possíveis, pela motivação e apoio incansável ao longo de todo esse percurso. Partilhamos estudos, viagens, seminários, congressos e uma amizade que segue para a vida.

Ao Evandro, Welliton e a Maria Eduarda, por compreenderem minha ausência e por me incentivarem a continuar, sempre.

À minha família: aos meus irmãos, por estarem sempre na torcida e pelas palavras de incentivo, em especial, à Luciana pelas conversas e pela atenção dispensada.

Aos meus pais (*in memoriam*), que me ensinaram a persistir e acreditar que no final tudo dará certo.

A Deus, pelo dom da vida.

A todos que, de modo direto ou indireto, contribuíram nessa trajetória, pela atenção e cuidado, assim como aqueles que indicaram leituras, por vezes, perguntaram-me sobre a pesquisa e me incentivaram a continuar.

A todos, muito obrigada!

Não é possível estabelecer com relativa precisão o que se pretende avaliar, se não se determina, com a mesma precisão, o que se quer atingir com o planejamento.
(Romão, 2008)

RESUMO

A avaliação da qualidade da Educação Infantil tem ganhado notoriedade com a expansão da oferta de vagas e sua inclusão na Educação Básica. A avaliação da qualidade passa a ser prevista nas metas das políticas educacionais que indicam a realização do mapeamento da qualidade no atendimento. Nos últimos anos, algumas experiências foram conduzidas no Brasil utilizando diferentes escalas de avaliação. Em específico, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis passou por experiências avaliativas utilizando as seguintes escalas: as norte-americanas *Infant Toddler Environment Rating Scale-Revised* (ITERS-R) e *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised* (ECERS-R), que avaliam espaços e ambientes da creche e da pré-escola; e as italianas *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido* (ISQUEN) e *Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia* (AVSI), que avaliam o contexto da unidade educativa. Em muitos casos, a escolha do modelo de avaliação está condicionada às políticas governamentais e ao financiamento da Educação Infantil, não havendo uma análise criteriosa da adequação destes modelos de avaliação para a realidade aplicada. Diante disso, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, propõe-se a analisar a adequação dos instrumentos de avaliação da qualidade na Educação Infantil para aplicação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, podendo estender-se para aplicação a nível nacional. Com base na análise da literatura, foi possível identificar e descrever os principais modelos de avaliação, nacionais e estrangeiros e definir os parâmetros de qualidade que devem fazer parte de um instrumento de avaliação da qualidade da Educação Infantil. A partir disso, conduziu-se uma análise comparada dos instrumentos de avaliação com o objetivo de identificar o alinhamento dos mesmos aos parâmetros de qualidade da Educação Infantil. Dentre os modelos analisados, dois mostraram maior adequação ao contexto de Florianópolis por se basear no acesso, insumos e processos, apresentar coerência metodológica e prever a participação da comunidade educativa. Constatou-se, ainda, a necessidade de considerar os ambientes educativos, a diversidade identitária das instituições e as especificidades próprias da educação infantil. De modo geral, a avaliação da qualidade precisa ser sistêmica, abrangente, considerar dimensões relacionais, pedagógicas e estruturais por meio de procedimentos legitimados para verificar se a instituição atende sua finalidade social. A implementação e a gestão de um sistema de avaliação requerem a indissociabilidade entre o instrumento de avaliação e a política avaliativa por meio da intersetorialidade colaborativa de redes de apoio, fomentadas por políticas públicas para a infância a fim de atender aos parâmetros de qualidade da Educação Infantil.

Palavras-chave: Avaliação. Qualidade. Educação infantil.

ABSTRACT

The quality of Early Childhood Assessment has gained notoriety with the expansion of the offer of places and their inclusion in Basic Education. Quality assessment starts to be considered in the goals of the educational policies that map the quality of care. In the last years, some experiments have been conducted in Brazil using different assessment scales. Particularly, the Florianópolis Municipal Educational System was evaluated using the following scales: the North American scales Infant Toddler Environment Rating Scale-Revised (ITERS-R) and Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R), which evaluate daycare and pre-school spaces and environments; and the Italian scales *Indicatori and Scala della Qualità Educativa del Nido* (ISQUEN) and *Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia* (AVSI), which assess the context of the educational unit. At many cases, the choice of the evaluation model is subject to the policies and the financing of Early Childhood Education, without careful analysis of the adequacy of these evaluation models for the applied reality. Therefore, this research, with a qualitative approach, proposes to analyze the adequacy of the quality assessment instruments in Early Childhood Education for application in the Municipal Educational System of Florianópolis and can be extended to national application. Based on the analysis of the literature, it was possible to identify and describe the main national and foreign assessment models and to define the quality parameters that should be part of an instrument for assessing the quality of Early Childhood Education. At this moment, a comparative analysis of the assessment instruments was conducted in order to identify their alignment with the quality parameters of Early Childhood Education. Among the models analyzed, two of them showed greater adequacy to the context of Florianópolis as they are based on access, inputs and processes, they present methodological coherence and provide for the participation of the educational community. The model should also consider the educational environments, the identity diversity of institutions and the specificities of early childhood education. In general, the quality assessment model needs to be systemic, comprehensive, considering relational, pedagogical and structural dimensions through legitimate procedures to verify if the institution meets its social purpose. The implementation and the management of an evaluation system requires the inseparability between the evaluation instrument and the evaluation policy through the collaborative intersectoriality of support networks, fostered by public policies for childhood in order to meet the quality parameters of Early Childhood Education.

Keywords: Evaluation. Quality. Early Childhood Education.

LISTA DE SIGLAS

ACECQA	<i>Australian Children's Education & Care Quality Authority</i>
AIP	Autoavaliação Institucional Participativa
ASQ	<i>Ages & Stages Questionnaires</i>
AVSI	<i>Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia</i>
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIPE FGV	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas
CF	Constituição Federal Brasileira
COR	<i>Child Observation Record</i>
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Diretoria de Educação Infantil
ECCP	<i>Escala de evaluación de la calidad educativa en centros pré-escolares</i>
ECERS-R	<i>Early Childhood Environment Rating Scale-Revised</i>
ECPI	Educação e Cuidados na Primeira Infância
EI	Educação Infantil
ERVIS	<i>Elementi Per Rilevare e Valutare L'integrazione Scolastica</i>
EYFS	<i>Early Years Foundation Stage</i>
FCC	Fundação Carlos Chagas
FISM	<i>Federazione Italiana Scuole Materne</i>
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
IDEA	<i>Proposición de Avaliação do Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo</i>
IELS	<i>International Early Learning Stud</i>
INDIQUE	Indicadores da qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
iPIPS	<i>Performance Indicators in Primary Schools: Baseline Assessment</i>
ISQUEN	<i>Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido</i>
ITERS-R	<i>Infant Toddler Environment Rating Scale-Revised</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC	Ministério da Educação
MELQO	<i>Measuring Early Learning Quality and Outcomes</i>
NQS	<i>National Quality Standard</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGMGA	Programa de Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação
RME	Rede Municipal de Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
Sinaeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SPRING	<i>Strumenti per lo Sviluppo di Processi Riflessivi e Indagini valutative Nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativo</i>
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese da linha histórica sobre a implementação da avaliação da qualidade na EI brasileira	22
Figura 2 - Mapa dos Núcleos de Educação Infantil das Regiões Norte, Leste e Continental....	34
Figura 3 - Mapa dos Núcleos de Educação Infantil das Regiões Central e Sul.....	35
Figura 4 - Síntese histórica da educação infantil brasileira	49
Figura 5 - Síntese da normatização por meio da legislação da Educação Infantil brasileira ...	50
Figura 6 – Implicações políticas e metodológicas dos instrumentos de avaliação da Educação Infantil	61
Figura 7 - Trecho do Manual da ASQ_3 aplicada no Rio de Janeiro (2010)	68
Figura 8 - Aspectos a serem observados no instrumento de avaliação da qualidade da Educação Infantil	110
Figura 9 - Síntese sobre um sistema de avaliação da qualidade da Educação Infantil: política de avaliação e o instrumento de avaliação.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação da pesquisa	26
Quadro 2 - Principais referências que contribuíram na definição dos conceitos basilares desta investigação.....	28
Quadro 3 - Síntese da pesquisa das etapas da pesquisa.....	30
Quadro 4 - Itens avaliados na escala cálculo: perfil EYFS, Inglaterra.....	65
Quadro 5 - Categorias e itens da <i>Preschool</i> COR, Estados Unidos	66
Quadro 6 - Categorias e itens da <i>Infant-Toddler</i> COR.....	67
Quadro 7 - Características da avaliação Performance Indicators in Primary Schools iPIPS ...	70
Quadro 8 - Domínios e habilidades avaliadas no instrumento IELS.....	71
Quadro 9 - Dimensões e Indicadores para pré-escolas e salas de aula avaliadas em 2007 com 50 indicadores da ECCP (Versão 5).....	73
Quadro 10 - Padrões de qualidade e áreas avaliadas na ACECQA da Austrália	75
Quadro 11 - Níveis de classificação da avaliação dos serviços de ACECQA/NQS, Austrália	76
Quadro 12 – Visão geral das subescalas e itens das escalas ITERS_R e ECERS_R.....	80
Quadro 13 - Sumário com os indicadores da Escala ISQUEN	84
Quadro 14 - Sumário com os indicadores da Escala AVSI.....	86
Quadro 15 - Escala ERVIS, Itália.....	88
Quadro 16 - Síntese do instrumento avaliativo italiano SPRING (2016).....	90
Quadro 17 - Módulos MELQO e países que participaram da avaliação	92
Quadro 18 - Indicadores que compõe cada eixo do MELQO	93
Quadro 19 - Dimensões e indicadores dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil ...	95
Quadro 20 - Dimensões e indicadores dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista (2015).....	97
Quadro 21 - Dimensões e indicadores INDIQUE (2016).....	99
Quadro 22 - Metas e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil do Distrito Federal	100
Quadro 23 – Síntese comparativa na aplicação de um instrumento que se baseia numa perspectiva de avaliação de contexto e de avaliação externa	107
Quadro 24 - Descrição dos Modelos de Avaliação da Educação Infantil	111
Quadro 25 - Análise comparada entre os modelos de avaliação da Educação Infantil	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de crianças atendidas, tempos e característica de unidade educativa da EI na RME de Florianópolis/SC	33
Tabela 2 - Relação do número de crianças e profissionais considerando por faixa etária.....	36
Tabela 3 - Algumas características da avaliação da qualidade da Educação Infantil (ITERS-R e ECERS-R) realizada em seis capitais brasileiras (2009 e em Florianópolis (2015)	42

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	23
1.2 OBJETIVOS.....	23
1.2.1 Objetivo geral	23
1.2.2 Objetivos específicos	23
1.3 JUSTIFICATIVA	24
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
1.4.1 Delimitação do estudo	26
1.4.2 Caracterização da pesquisa	26
1.4.3 Busca sistemática na literatura	27
1.4.5 Etapas da pesquisa	29
1.4.6 Limitações da pesquisa	30
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	31
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: CARACTERIZAÇÃO E EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS.....	33
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE.....	31
2.2 EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	37
3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	46
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA: DA NECESSIDADE SOCIAL AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	46
3.2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS POLÍTICOS, SOCIAIS E CONCEITUAIS	51
3.3 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	57
4 MODELOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	635
4.1 INICIATIVAS ESTRANGEIRAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	64
4.1.1 <i>Early Years Foundation Stage (EYFS)</i> , Inglaterra	64
4.1.2 <i>Child Observation Record (COR)</i> , Estados Unidos	66
4.1.3 <i>Ages & Stages Questionnaires (ASQ)</i> , Estados Unidos.....	67
4.1.4 <i>Performance Indicators in Primary Schools (iPPS)</i> , Inglaterra	70
4.1.5 <i>International Early Learning Study (IELS)</i> , Estados Unidos.....	71

4.2 INICIATIVAS ESTRANGEIRAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM FOCO NOS AMBIENTES, INSUMOS E PROCESSOS.....	72
4.2.1 <i>Escala de evaluación de la calidad educativa en centros preescolares (ECCP), México</i>	72
4.2.2 <i>National Quality Standard (NQS), Austrália</i>	74
4.2.3 <i>Proposição do Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), Espanha</i>	77
4.2.4 <i>Early Childhood Environment Rating Scale - Revised (ECERS-R) e Infant Toddler Environment Rating Scale - Revised (ITERS-R), Estados Unidos</i>	79
4.2.5 <i>Griglia di Osservazione della Giornata Educativa, Itália</i>	83
4.2.6 <i>Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido (ISQUEN), Itália</i>	84
4.2.7 <i>Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia (AVSI), Itália</i>	85
4.2.8 <i>Elementi per Rilevare e Valutare l'Integrazione Scolastica (ERVIS), Itália</i>	88
4.2.9 <i>Strumento per l'analisi della qualità lúdica del nido, Itália</i>	89
4.2.10 <i>Strumento per lo Sviluppo di Processi Riflessive e Indagine valutative nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi (SPRING), Itália</i>	90
4.3 INICIATIVAS ESTRANGEIRAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS E NOS AMBIENTES.....	92
4.3.1 <i>Measuring Early Learning Quality and Outcomes (MELQO)</i>	92
4.4 INICIATIVAS BRASILEIRAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM FOCO NOS AMBIENTES, INSUMOS E PROCESSOS.....	94
4.4.1 Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	94
4.4.2 Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista	96
4.4.3 Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da RME de Salvador	98
4.4.4 Indicadores de Qualidade na Educação Infantil do Distrito Federal	100
5 PARÂMETROS DE QUALIDADE NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	102
6 DESCRIÇÃO E COMPARAÇÃO DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO	109
6.1. DESCRIÇÃO ESTRUTURADA DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	109
6.2. ANÁLISE COMPARADA DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	114
7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	120
7.1. ELEMENTOS DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	123

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	130

1 INTRODUÇÃO

A estratégia de avaliar a qualidade no ensino teve início na Constituição Federal (CF) de 1988, que definiu diretrizes para a gestão dos sistemas de ensino brasileiro (BRASIL, 1988). Assim, aos municípios cabe a responsabilidade de ofertar prioritariamente a Educação Infantil e o ensino Fundamental em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e a União. Compete à União a responsabilidade de coordenar a política nacional da educação, na função normativa, redistributiva e supletiva, por meio de assistência técnica e financeira em regime de colaboração (BRASIL, 1988).

No desdobramento da Constituição Federal, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), que normatiza o ensino e regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), inicialmente referido no Art. 214 da CF de 1988 (BRASIL, 1988). No escopo de atribuições do PNE está o de prever o financiamento e definir metas e estratégias para a política nacional a serem alcançadas a partir das diretrizes educacionais (BRASIL, 2001). Já na sua primeira edição 2001-2010, o Plano estabelece regras sobre o financiamento da Educação Infantil e prevê a avaliação da oferta do ensino (BRASIL, 2001). Na sua segunda edição, promulgada pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), o Plano estabelece algumas metas relacionadas à avaliação, as quais demarcam a realização periódica da avaliação da Educação Infantil a cada dois anos, a fim de medir a qualidade dos serviços oferecidos pelas instituições e direcionar as políticas públicas para a primeira etapa da Educação Básica:

[...] implantar, até o segundo ano da vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (BRASIL, 2014, p. 2).

No que se refere à expansão da oferta de vagas¹, o PNE na meta 1, prevê até o segundo ano de vigência do Plano (2016), a universalização do atendimento para as crianças de pré-escola (4 a 5 anos) e a garantia no atendimento de pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos

¹ Segundo a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, art. 5º, “§ 2º, é obrigatória a matrícula na educação infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. § 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil, sendo progressivamente implementado” (BRASIL, 2009b). A referida Resolução passou a vigorar em 2016.

em instituições de Educação Infantil até o final do decênio de 2014-2024². Tal previsão na ampliação da oferta requer maior atenção dos sistemas de ensino na provisão, planejamento e gestão da oferta e da qualidade dos serviços para a primeira infância.

Na última década, a avaliação da Educação Infantil tem sido tema central da política educacional, apresentando-se em diversos contextos como estratégia necessária na busca pela qualidade. Com a centralidade do debate foram disseminadas algumas experiências de avaliação da qualidade nos municípios brasileiros. Precedido pelos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006), foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) o documento *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), proposto como um instrumento de avaliação institucional referente à qualidade do atendimento. No entanto, por ser uma indicação avaliativa de livre adesão para as unidades educativas, nem sempre atingiu o seu objetivo de uma avaliação da unidade educativa nas redes de ensino em âmbito nacional. Na Rede Municipal de ensino de Florianópolis (RME), os Indicadores da Qualidade (BRASIL, 2009a) tiveram uma adesão distinta nas unidades de educação infantil, nas unidades com maior incentivo por parte da Diretoria de Educação Infantil (DEI) no que se refere ao acompanhamento e nos casos em que a gestão da unidade educativa pautava-se na participação de todos os segmentos, a avaliação se consolidou com maior ênfase, já em outros contextos, a adesão foi menor.

Em se tratando das atribuições que concernem ao PNE, cabe esclarecer que o Plano enquanto projeção de metas educacionais a serem alcançadas, trata da avaliação centralizada na oferta dos sistemas com vistas a verificar se o poder público está cumprindo os parâmetros de qualidade no atendimento. No caso da oferta da educação infantil brasileira, os entes federados trabalham em regime de colaboração no que se refere as necessidades de cada região ou município. Já o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza um mapeamento por meio da avaliação para o acompanhamento da efetividade dos recursos publicizando as informações. A operacionalização realizada pelo INEP baseia-se em quatro dimensões: duas dimensões levantadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); duas dimensões a partir de entrevista, uma com o gestor do sistema e outra com o gestor escolar.

² O custo por aluno é o maior em toda educação básica, de responsabilidade dos municípios que recebem a menor fatia da arrecadação. O cálculo pode ser realizado no seguinte site: <https://simcaq.c3sl.ufpr.br/> Acesso em: 12 set. 2020.

No que se refere a avaliação da Educação Infantil na perspectiva do monitoramento realizado pelos municípios brasileiros, o tema tem sido de debate também entre estudiosos da área, por meio de pesquisas e experiências avaliativas realizadas nos municípios.

Florianópolis fez parte dos municípios brasileiros que passaram por experiências avaliativas da educação infantil. Em 2009 e 2015, o modelo norte-americano, composto pelas escalas *Infant Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R)* – Escala de Avaliação do Ambiente Infantil – e *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)* – Escala de Avaliação do Ambiente na Primeira Infância –, ambas na versão revisada, foi o modelo de avaliação escolhido para mapear a qualidade do atendimento. Outra experiência avaliativa realizada no município, foi baseada na escala italiana *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido (ISQUEN)* – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche – e *Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia (AVSI)* – Autoavaliação da Pré-escola. A referida avaliação foi realizada numa perspectiva de pesquisa, atrelada ao projeto *Formação em Rede na Educação Infantil: Avaliação de Contexto* (BRASIL, 2015), no período entre 2013 e 2015.

Iniciativas similares a avaliação da qualidade, foram conduzidas pelos municípios com modelos e objetivos distintos, como, por exemplo, o *Ages & Stages Questionnaires (ASQ)* no Rio de Janeiro, aplicado de modo censitário em 2010 e por amostragem em 2015 (FIORAVANTI-BASTOS; FILGUEIRAS; MOURA, 2016). Essas avaliações tiveram como objetivo levantar dados sobre a qualidade e atender a necessidade de implantação da avaliação da Educação Infantil estabelecida pelo PNE. Tais constatações reforçam a necessidade de investigar a adequação das iniciativas de avaliação para o contexto em que são aplicadas.

Diante do cenário que estava se constituindo nos municípios brasileiros, foi instituído pela Portaria nº 1.147/2011 o Grupo de Trabalho (GT), que elaborou o documento intitulado *Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012), com a finalidade de propor diretrizes para o estabelecimento de uma sistemática de avaliação capaz de fazer um levantamento da realidade educacional considerando sua diversidade e também apoiar políticas e programas educacionais.

Em maio de 2016, foi publicada a Portaria ministerial nº 369, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), em substituição ao sistema anterior Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que regia apenas a avaliação do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2016).

As diretrizes do Sinaeb, que incluíam a Educação Infantil, referiam-se à universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e superação das desigualdades educacionais. Sua abrangência previa, no

seu artigo 8º, o ciclo avaliativo bianual, a iniciar-se em 2017, com o objetivo de realizar diagnóstico sobre as condições de oferta da Educação Infantil pelos sistemas de ensino público e privado no Brasil (BRASIL, 2016). Entretanto, no mesmo ano a portaria foi revogada com a justificativa de que o Sistema de Avaliação da Educação Infantil deve pautar-se nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, à época, encontrava-se em processo de elaboração.

Com a revogação do SINAEB presenciamos uma interrupção das atividades e dos processos de discussão que vinham ocorrendo desde 2011. A própria normatização acerca da ANEI torna-se diretamente atingida com a revogação da Portaria MEC nº 981/16. Este movimento político, no qual vive a educação brasileira, em que políticas públicas educacionais buscam na avaliação um meio de acelerar a aprendizagem das crianças, vêm ao encontro da lógica gerencial e empresarial, por resultados (CASTRO e SOUZA, 2017, p. 482).

A medida forneceu indícios de que a avaliação estava atrelada à política governamental daquele período histórico. Novamente, a Educação Infantil permaneceu à margem do sistema de avaliação nacional.

Nesse sentido, verifica-se que as iniciativas do MEC têm sido permeadas por avanços e retrocessos, por estarem atreladas às políticas governamentais e não de Estado, que implicaram na descontinuidade das propostas de implementação da referida avaliação. O debate sobre a avaliação da Educação Infantil teve continuidade em meados de 2018, em Brasília, no *Seminário Internacional Estatísticas Educacionais e Avaliação da Educação Básica*, organizado pelo (INEP). Esse seminário trouxe à tona o debate em torno da Matriz Referencial da Avaliação, com previsão para implementação em 2019, resgatando a indicação de uma avaliação baseada nos seguintes critérios: condições de acesso e oferta, infraestrutura, insumos e recursos materiais, profissionais da Educação Infantil, gestão dos sistemas educacionais, gestão das unidades escolares e acessibilidade, não prevendo a avaliação das crianças por meio de testes (INEP, 2018).

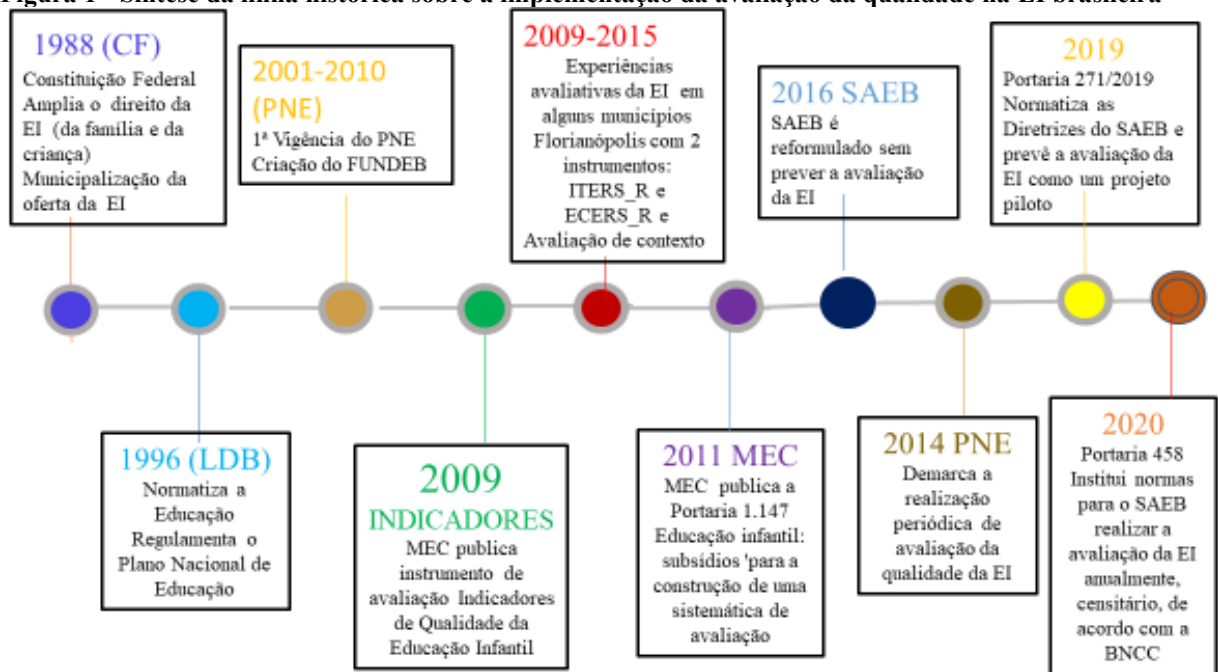
Em março de 2019, o MEC publica a Portaria nº 271, que normatiza as diretrizes do Saeb (BRASIL, 2019). Diferentemente das demais etapas da Educação Básica, a Portaria estabelece que a avaliação da Educação Infantil seja realizada em caráter de estudo-piloto para uma amostra de creches e pré-escolas públicas, cruzando dados com Censo Escolar para gerar os resultados necessários.

Em 2020, a Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. A publicação inclui a Educação Infantil e estabelece que o Saeb “[...] será realizado anualmente, com caráter censitário, tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das

habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais” (BRASIL, 2020). Diante de um cenário de incertezas no que diz respeito a metodologia da avaliação, a preocupação paira em torno da especificidade da faixa etária de zero a cinco anos, que apresenta um currículo pautado nas brincadeiras, interações e linguagens agregado à diversidade de instituições brasileiras. Assim, o desafio permanece na expectativa de estabelecer um modelo avaliativo que contemple a educação Infantil em sua integralidade e assegure o direito à infância.

A Figura 1 mostra uma breve linha histórica sobre a trajetória de regulamentação até a implementação da avaliação da qualidade da Educação Infantil (EI) no Brasil.

Figura 1 - Síntese da linha histórica sobre a implementação da avaliação da qualidade na EI brasileira



Fonte: Elaborada pela autora.

Diante do exposto, demarca-se o momento atual como um período de transição, em que há a necessidade da construção de uma diretriz sistemática de avaliação atrelada à qualidade da oferta, às características próprias da faixa etária e à garantia do direito à Educação Infantil. Essa sistemática de avaliação também precisa considerar os direitos da criança de provisão, proteção e participação³. Para Rosemberg (2010, p. 19), “[...] se os direitos de liberdade e participação

³ Declaração de 1959, composta por 59 artigos, que contempla direitos humanos como: direitos civis e políticos; direitos econômicos, sociais e culturais; direitos especiais (proteção). A *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989)*, *Artigo 227 da Constituição Federal (1988)*, *Estatuto da Criança e do Adolescente (1989)*, Fórum Mundial sobre a Educação 2015-2030, que aprovou a Declaração de Incheon (2015), são alguns exemplos de referenciais que tratam dos direitos da criança. Já o Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL,

são reconhecidos à criança devido à sua identidade como ‘homem’, os direitos de proteção são devidos em razão da especificidade de ser criança”.

1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Para a construção ou mesmo adaptação de um sistema avaliativo é preciso estudar os diferentes modelos de avaliação da qualidade da Educação Infantil existentes, tanto de origem nacional quanto estrangeira.

Desse modo, evidencia-se a necessidade de conhecer diferentes modelos e, com a comparação entre estes, identificar qual possui maior alinhamento com as diretrizes nacionais e coaduna com a concepção curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Cabe considerar como objeto de estudo desta pesquisa, uma análise sobre os diferentes modelos de avaliação, para identificar os aspectos que deveriam estar presentes em um novo modelo avaliativo, para contemplar a realidade educacional do referido município. Destaca-se a importância de que, para além de mapear dados, o instrumento de avaliação tenha a capacidade de assegurar elementos que deem visibilidade à especificidade contextual das instituições e da faixa etária.

Portanto, a problemática de pesquisa foi estabelecida da seguinte maneira: qual modelo de avaliação da qualidade é o mais indicado para o contexto da Educação Infantil da RME de Florianópolis, com possibilidade de estender-se para o contexto da Educação Infantil brasileira?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar a adequação dos modelos de avaliação da qualidade da Educação Infantil para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com a possibilidade de estender-se ao contexto da Educação Infantil brasileira.

1.2.2 Objetivos específicos

2016b), trata das políticas públicas (setoriais) para a primeira infância. No artigo 5º, refere-se a provisão de áreas prioritárias para o pleno desenvolvimento e à garantia a vida, e no artigo 6º articula as diversas políticas setoriais numa visão abrangente de todos os direitos da criança.

Para atender ao objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e categorizar os principais instrumentos de avaliação da qualidade da Educação Infantil, tanto nacionais quanto estrangeiros.
- Descrever as especificidades dos instrumentos de avaliação de maneira a apoiar uma análise comparativa entre eles.
- Definir os parâmetros de qualidade que devem fazer parte de um instrumento de avaliação da qualidade da Educação Infantil.
- Comparar os instrumentos de avaliação com o objetivo de identificar o alinhamento dos mesmos aos parâmetros de qualidade da Educação Infantil.
- Discutir a adequação dos instrumentos já existentes para a avaliação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com a possibilidade de estender-se ao contexto da Educação Infantil brasileira.

1.3 JUSTIFICATIVA

A realidade contextual dos municípios é bem diversa. A oferta da educação infantil tem sido atribuída como responsabilidade dos municípios no regime de colaboração com as esferas estaduais e nacional, assim a maioria das matrículas são ofertadas pelos municípios. Diante da disparidade estrutural no contexto de muitos municípios brasileiros não dispõem de Conselho Municipal de Educação para a regulamentação das estratégias educacionais, também não apresentam proposta pedagógica própria e nestes casos são regidos pela legislação da esfera estadual e/ou nacional. Esta regulamentação por parte de uma esfera estadual/federal distancia a possibilidade do próprio município debater sobre sua necessidade local e elaborar uma avaliação contextual.

Devido a tais disparidades, parte dos municípios não realizou a avaliação da qualidade da Educação Infantil. Na perspectiva de avaliar a qualidade da oferta previsto no PNE (BRASIL, 2014) e demais leis e portarias, os *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), apresenta-se como instrumento de avaliação institucional referente à qualidade do atendimento por livre adesão das unidades educativas. A legislação viabilizou autonomia aos municípios quanto à escolha do instrumento de avaliação, mas sem disponibilizar apoio financeiro, técnico e pedagógico por parte da esfera federal, conforme a

demanda de apoio de recursos relacionados ao financiamento ou suporte pedagógico necessário para que cada município estivesse em condições de realizar a avaliação. Enquanto isso, algumas redes de ensino, com maiores condições de financiamento e proposta curricular própria, que tiveram a iniciativa de realizar o mapeamento da qualidade por meio da avaliação, escolheram diferentes modelos avaliativos.

A Rede de Ensino de Florianópolis fez parte dos municípios que participaram das avaliações da educação infantil no que concerne aos instrumentos *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), *Infant Toddler Environment Rating Scale* (ITERS-R) e *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS-R), ambas na versão revisada, também foi campo de pesquisa para a Avaliação de Contexto por meio dos instrumentos *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido* (ISQUEN) e *Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia* (AVSI). No entanto, o que chama a atenção são as escolhas dos instrumentos avaliativos que não passaram por um processo consultivo. Ao contrário, fizeram parte de estratégias políticas e sociais daquele contexto e momento histórico.

Para fazer escolhas assertivas, ao definir o modelo de avaliação da qualidade que atenda às especificidades de um contexto, é importante conhecer os diferentes modelos de avaliação existentes. Para isso, destaca-se a importância de que cada sistema de ensino disponha de condições e acesso aos diferentes segmentos sobre os objetivos e os fins da avaliação.

Campos *et al.* (2011), Pimenta (2017), Souza *et al.* (2017), Sousa e Pimenta (2018) e Festa (2019) abordam as estratégias avaliativas de alguns municípios brasileiros para aferir o nível de qualidade das redes de ensino. Em alguns casos, a escolha do modelo de avaliação está condicionada às políticas governamentais, às pesquisas e ao financiamento. Por ser uma política governamental e não de Estado, a avaliação da qualidade da Educação Infantil teve avanços e retrocessos no que concerne ao mapeamento da qualidade dos serviços e a gestão dos resultados devido à descontinuidade dos processos avaliativos.

Isso posto, a pesquisa justifica sua importância no sentido de fomentar o debate tanto em torno de experiências de avaliação da qualidade da Educação Infantil que foram disseminadas em algumas redes de ensino quanto aos elementos necessários em um modelo de avaliação para dar conta da especificidade da Educação Infantil.

Para atender à problemática, o estudo se propõe a analisar os instrumentos de avaliação da qualidade da Educação Infantil. Partindo da revisão de literatura, são identificados, categorizados, descritos e comparados alguns modelos avaliativos, tanto de origem nacional como estrangeiros, considerando sua pertinência para o contexto em que são aplicados.

O Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação (PPGMGA) tem como foco principal o aprimoramento de avaliações externas em larga escala, desde a Educação Básica até do Ensino Superior. As contribuições deste estudo para o PPGMGA se referem à potencialização do debate em torno da avaliação da educação infantil que é uma etapa muito distinta da Educação Básica, ao realizar uma análise sobre diferentes modelos de avaliação, apresentar possibilidades avaliativas para a educação infantil, baseado no debate da política nacional de avaliação.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.4.1 Delimitação do estudo

Os instrumentos de avaliação a serem investigados nesta dissertação representam iniciativas nacionais e estrangeiras. Na literatura, foram identificados instrumentos de avaliação com diferentes concepções e objetivos. No contexto desta pesquisa, foram analisados com maior profundidade os instrumentos que têm como foco a avaliação de ambientes, insumos e processos e que permitem levar em conta o contexto da realidade que está sendo avaliada.

1.4.2 Caracterização da pesquisa

A abordagem do problema utilizada nesta dissertação é qualitativa, buscando aprofundar-se na compreensão da temática. No que diz respeito aos objetivos, pode ser classificada como descritiva por descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Diante disso, a presente pesquisa identifica, descreve, compara e analisa instrumentos de avaliação da qualidade na Educação Infantil, assim como se classifica como bibliográfica e documental por fundamentar-se nas produções já existentes da literatura e incluir no rol de referências a legislação educacional. Portanto, pode ser considerada de natureza aplicada por fomentar o debate em torno de uma problemática específica da área da educação ao tratar da avaliação da qualidade da Educação Infantil, conforme indicado no Quadro 1.

Quadro 1 – Classificação da pesquisa

Abordagem	Objetivos	Procedimentos técnicos	Natureza
Qualitativa	Descritiva	Pesquisa Bibliográfica Pesquisa Documental	Aplicada

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, a metodologia utilizada neste estudo envolveu pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa.

1.4.3 Busca sistemática na literatura

A busca sistemática na literatura se deu a partir das bases de dados: WOS, ERIC Proquest, SCOPUS e Scielo⁴, para artigos; o Banco Dados de Teses e Dissertações da Capes⁵ foi direcionado à esses dois tipos de publicações. Os idiomas selecionados foram inglês e português. Os descritores se basearam nos termos que constavam nos títulos, resumos e palavras-chave, a saber: avaliação externa; autoavaliação institucional, avaliação em larga escala, indicadores de qualidade, AND educação infantil, creche, pré-escola. O período das publicações selecionadas foi entre 2008 e 2019, pois contempla a disseminação de modelos avaliativos no Brasil, além de se tratar de um tema com possíveis mudanças nas estratégias avaliativas a partir das políticas e da legislação educacional.

A pesquisa resultou em 1251 obras relativas aos termos utilizados nos descritores. Destas, apenas 16 foram selecionadas por estarem alinhadas ao tema trabalhado nesta pesquisa e por tratarem de experiências avaliativas nos municípios. A partir disso, observou-se o título, o resumo e as palavras-chave, para realizar o processo de seleção dos estudos. Os critérios de exclusão foram os seguintes termos: avaliação do desenvolvimento da criança, a avaliação externa/em larga escala de outras etapas e modalidades da Educação Básica.

Dentre as obras selecionadas, 13 são artigos e três são teses ou dissertações. A partir da análise desses estudos e de publicações referentes à legislação educacional brasileira, foi possível ampliar o rol de referências e autores que tratam da avaliação da Educação Infantil, bem como identificar e caracterizar os modelos de avaliação da qualidade que serão descritos nesta dissertação.

A tese de autoria de Claudia Oliveira Pimenta (2017), contribuiu para as possibilidades de busca a outras referências e autores que tratam da temática. A autora aborda as características de modelos de avaliação estrangeiros e nacionais, incluindo ainda as estratégias de avaliação em 42 municípios paulistas.

Em 2018, Sousa e Pimenta realizaram um levantamento bibliográfico das produções e constataram escassez na literatura de estudos sobre a avaliação da qualidade da Educação

⁴ Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/framebases.html>

⁵ Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez46.periodicos.capes.gov.br/>

Infantil. As autoras apontam a inexistência de consenso quanto à abordagem e à linearidade no tipo e na finalidade da avaliação, pois os modelos avaliativos são diversos: referem-se à avaliação das crianças, das instituições, dos professores, dos programas.

O aporte teórico para a definição de conceitos que serão tratados ao longo desta dissertação se basearam em alguns autores e em publicações da legislação educacional que fizeram parte do rol de referências, ancorando as definições e os elementos norteadores que foram selecionados, analisados e descritos de modo a atender os objetivos da pesquisa.

O Quadro 2 apresenta a síntese da descrição dos autores que trataram de conceitos basilares para o desenvolvimento desta investigação.

Quadro 2 - Principais referências que contribuíram na definição dos conceitos basilares desta investigação

Autores/Documentos	Qualidade da EI	Avaliação e avaliação da Qualidade da EI	Avaliação de contexto	Parâmetros de qualidade da EI
Moro <i>et al.</i> (2015)		X	X	
Souza <i>et al.</i> (2017)			X	
Campos (2013)	X			
Campos <i>et al.</i> (2011)		X		
Bondioli (2014)	X	X		X
Bondioli e Sávio (2013, 2015)	X	X		
Gariboldi e Maselli (2018)	X			X
Harms (2013)		X		X
Vianna (2014)				X
Sousa e Pimenta (2018)				
Indicadores da qualidade na EI (BRASIL, 2009a)				
Resolução nº 005/2009 (BRASIL, 2009b)		X		
EI: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012)		X		X
Contribuições para a Política Nacional: Avaliação em EI a partir da Avaliação de Contexto (BRASIL, 2015)		X	X	
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a EI (BRASIL, 2018, 2019).	X			X

Fonte: Elaborada pela autora.

O conceito de qualidade apresentado por Campos (2013) faz um resgate sobre os pressupostos educacionais, sociais e políticos, seguido pela definição de qualidade da Educação Infantil debatida por Bondioli e Sávio (2013 e 2015), e pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018, 2019). Esse debate fomentou a definição do conceito de qualidade. Ainda, Gariboldi e Maselli (2018) retomam o conceito de qualidade

a fim de contribuir na definição de parâmetros de qualidade para a avaliação da Educação Infantil.

Para definir um conceito de avaliação da Educação Infantil, foram consultadas as obras de Bondioli e Savio (2015) e dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2015). Já a definição dos conceitos sobre a avaliação *na* e *da* Educação Infantil, que trata da avaliação numa perspectiva institucional, a pesquisa se baseou na Resolução nº 005/2009 (BRASIL, 2009b) e no documento *Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012).

De modo geral, para descrever sobre o conceito de avaliação da qualidade da Educação Infantil, este estudo se baseou em estudos de viés teórico e em pesquisas aplicadas que relatam experiências avaliativas realizadas em alguns municípios brasileiros. Entre eles, destacam-se os estudos de Bondioli (2014), Bondioli e Sávio (2013, 2015), Harms (2013) e o documento *Contribuições para a política nacional: avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto* (BRASIL, 2015).

As autoras Moro *et al.* (2015), Souza *et al.* (2017) e o documento BRASIL (2015) serão referenciais importantes para a descrição da avaliação de contexto na Educação Infantil, os quais foram consultados como aporte teórico na descrição e discussão dos modelos de avaliação.

Bondioli (2014), Vianna (2014), Sousa e Pimenta (2018), entre outros autores, e o documento BRASIL (2012) contribuíram na definição dos parâmetros de qualidade da EI, que tratam da constatação de quais características um instrumento de avaliação precisa apresentar e quais critérios estão relacionados à avaliação da qualidade.

Os instrumentos estrangeiros apresentados neste estudo foram aqueles possíveis de mapeamento. Constatou-se que alguns são apenas instrumentos isolados, enquanto que outros fazem parte de um sistema de políticas avaliativas da qualidade na educação infantil, instituídas em alguns países. Em relação aos instrumentos nacionais, a escolha foi realizada a partir da adequação dos Indicadores Nacionais (BRASIL, 2009a) à proposta pedagógica do município em questão.

1.4.4 Etapas da pesquisa

A presente pesquisa se constituiu a partir de três etapas:

- 1) Busca na literatura e em documentos oficiais para identificar pesquisas acadêmicas, experiências avaliativas e legislação relacionada à avaliação da qualidade na Educação Infantil.
- 2) Análise das obras selecionadas para constituir o aporte teórico referente aos conceitos de qualidade e de avaliação da qualidade, para a descrição dos modelos de avaliação da qualidade na Educação Infantil de origem nacional e estrangeira, assim como para a definição de parâmetros de qualidade considerados pertinentes às concepções de avaliação da Educação Infantil definidas neste estudo.
- 3) A terceira etapa envolve a comparação e análise dos modelos de avaliação ao longo de critérios definidos com base nos parâmetros de qualidade da Educação Infantil. A análise crítica e a proposição de um modelo avaliativo ocorreram por meio da análise comparada dos modelos e da análise pertinência destes em relação a um conjunto de critérios para indicar se o instrumento apresenta os elementos considerados pertinentes para avaliar a qualidade dos serviços.

No Quadro 3, que segue, é apresentada a síntese das etapas desta pesquisa.

Quadro 3- Síntese da pesquisa das etapas da pesquisa

<p>1ª Etapa Busca sistemática de literatura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento das obras na base de dados a partir da constatação de termos no título, resumo, palavras-chave. • Critérios de inclusão: palavras-chave <i>avaliação da qualidade</i>, utilizando booleano AND <i>educação infantil, creche, pré-escola</i>. • Critérios de exclusão: avaliação do desenvolvimento da criança, avaliação externa e de larga escala de outras etapas e modalidades da Educação Básica.
<p>2ª Etapa Análise das obras selecionadas</p>	<p>Definição de conceitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Categorização dos modelos de avaliação. • Descrição dos modelos de avaliação. • Definição dos parâmetros de qualidade da Educação Infantil.
<p>3ª Etapa Principais resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de critérios para a comparação entre os modelos de avaliação. • Comparação dos modelos ao longo dos critérios. • Consistência dos modelos de avaliação da Educação Infantil em consonância com a RME de Florianópolis. • Análise crítica e proposição de uma política avaliativa e de instrumentos de avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora.

1.4.5 Limitações da pesquisa

A avaliação da qualidade da educação infantil é um a temática bastante desafiadora por não haver uma política avaliativa no Brasil de modo estruturado e de continuidade. O debate em torno de sua efetivação já apresenta uma trajetória, no entanto, trata-se de um campo de

disputas de concepções e metodologias, para que diferentemente de outras etapas da educação básica a avaliação da educação infantil não se configure apenas como uma estratégia de monitoramento.

A maioria dos instrumentos de avaliação apresentados nesta pesquisa foram acessados na íntegra para que fosse possível analisar seu escopo, indicadores e metodologia. Especialmente os instrumentos disseminados internacionalmente são de fácil acesso, inclusive aos relatórios sobre alguns resultados de experiências avaliativas. Entretanto, não foi possível acessar alguns instrumentos, em especial os que estão sendo implementados. Nestes casos, o acesso seu deu por meio de artigos e referenciais de outros autores e pesquisadores da temática. Outra limitação se refere ao desafio da disparidade na linearidade de informações da metodologia do instrumento quanto à validade e fidedignidade, a serem identificadas para compor esta pesquisa.

Desse modo, as informações relacionadas aos dez elementos apresentados no capítulo 5, considerados importantes na análise do instrumento avaliativo, nem sempre estavam explícitas na descrição do mesmo; nem todos os instrumentos estavam disponíveis para o acesso dificultando a consulta e por vezes foi necessário lançar mão de outros autores que apresentavam suas percepções e; devido as concepções e especificidades dos instrumentos estrangeiros apresentarem descrição própria e distinta, não havia uma regularidade de informações.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A estrutura do texto ficou organizada em oito capítulos. Neste Capítulo 1, que introduz esta dissertação, descreve o percurso da avaliação da qualidade na Educação Infantil que culmina na problemática desta pesquisa. Os objetivos, geral e específicos, definem a trajetória investigativa, ancorados na justificativa sobre a relevância do tema. A metodologia apresentou a delimitação do tema, a caracterização das abordagens metodológicas adotadas e as principais etapas da organização desta investigação.

O Capítulo 2 apresenta a caracterização da rede municipal de educação infantil de Florianópolis e as experiências avaliativas realizadas na rede.

No Capítulo 3, é apresentada a revisão de literatura sobre alguns conceitos basilares da qualidade e da avaliação na Educação Infantil no que tange a sua trajetória histórica e política

e conceitual. Além disso, aborda os conceitos de avaliação na sua perspectiva social e conceitual.

O Capítulo 4 identifica e descreve as principais características de cada modelo de avaliação, classificando-os em avaliação com foco no desenvolvimento da criança e com foco na avaliação de ambientes, baseando-se em informações sobre os modelos avaliativos aplicados em outros países e nos municípios brasileiros.

No Capítulo 5 são identificados, com base na literatura, os parâmetros de qualidade a serem observados em um instrumento de avaliação, considerando os objetivos e os fins da avaliação.

O Capítulo 6 apresenta uma descrição estruturada dos modelos de avaliação da qualidade da Educação Infantil, seguida de uma análise comparada com o intuito de indicar um ou mais modelos considerados pertinentes ao contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com a possibilidade de estender à Educação Infantil brasileira.

O Capítulo 7 apresenta a discussão dos resultados e diretrizes para a composição de um sistema de avaliação da qualidade da Educação Infantil. Já no Capítulo 8, são tecidas as considerações finais e recomendações para trabalhos futuros.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: CARACTERIZAÇÃO E EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS

A primeira seção deste capítulo caracteriza a RME infantil de Florianópolis e a segunda seção apresenta as experiências avaliativas da educação infantil na RME de Florianópolis.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE

De acordo com o Diretoria de Planejamento e Dados Educacionais (DIPED)⁶, a Rede de Florianópolis, no ano de 2020, entre Unidades Educativas da Rede e Conveniadas, na Educação Infantil, conta com 103 Unidades Educativas. Entre vagas parciais e integrais nas Unidades Educativas, atende atualmente 17.340 crianças.

Tabela 1 – Número de crianças atendidas, tempos e característica de unidade educativa da EI na RME de Florianópolis/SC

	Número de crianças INTEGRAIS CRECHE	Número de crianças PARCIAIS CRECHE	Número de crianças INTEGRAIS PRÉ-ESCOLA	Número de crianças PARCIAIS PRÉ-ESCOLA	Unidades Educativas com CRECHE	Unidades Educativas com PRÉ-ESCOLA	Unidades Educativas com CRECHE E PRÉ-ESCOLA	NEIMs VINCULADOS
REDE	3754	4033	3475	4269	6	1	73	9
CONVENIADA	895	0	914	0	0	0	14	0
TOTAL	4649	4033	4389	4269	6	1	87	9

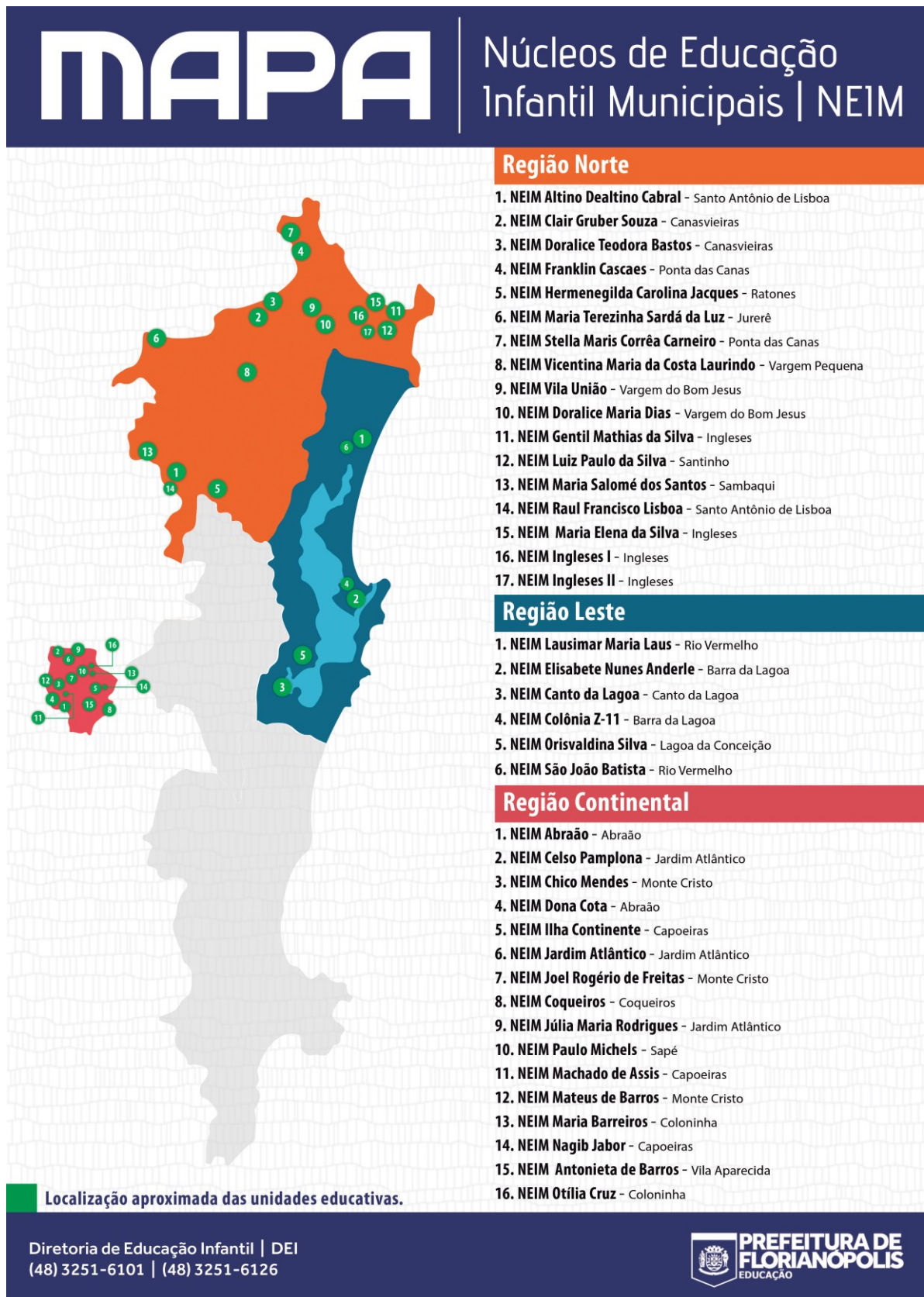
Fonte: SIGEducação – Sistema de Inovação e Gestão Educacional (29/set.2020).

Em números totais absolutos há uma proximidade entre os atendimentos destinados para creche (8682) e para pré-escola (8658). Em se tratando do atendimento em período parcial os dados apresentam um percentual médio de 48% em período parcial (8302) e em média 52% são atendidos em período integral (9038). No entanto, o atendimento nas instituições conveniadas é ofertado exclusivamente em período integral, levando a entender a necessidade social presente nas comunidades pela guarda e proteção da primeira infância como uma importante contribuição no contexto familiar de mães/pais/responsáveis trabalhadores.

Quanto à localização geográfica das unidades educativas que atendem a educação infantil em Florianópolis, estão classificadas em cinco regiões, conforme apresentado nas Figuras 2 e 3.

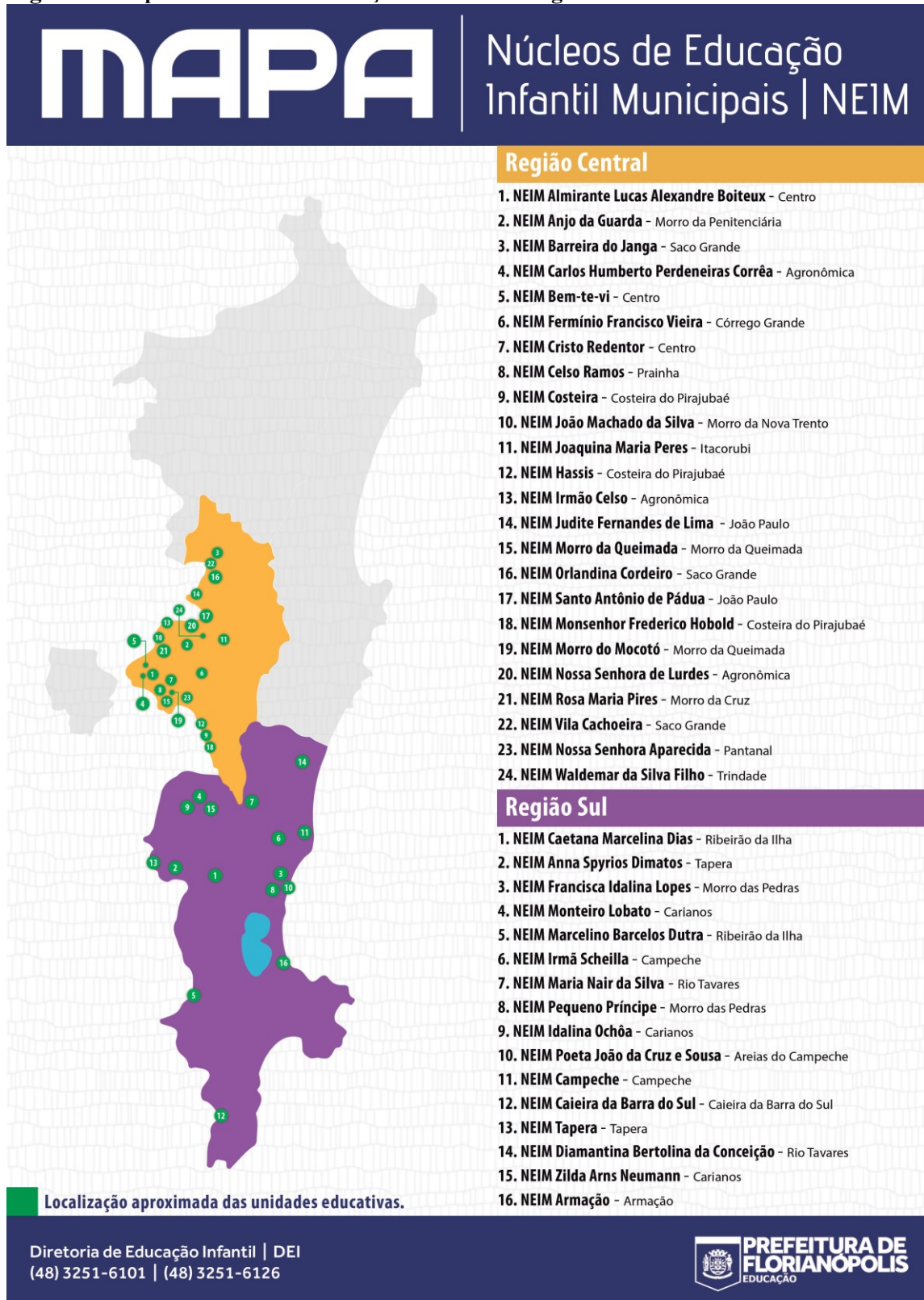
⁶ Os dados foram fornecidos pela DIPED/SME, em consulta ao Sistema de Inovação e Gestão Educacional (SIGEducação), em Setembro de 2020.

Figura 2 - Mapa dos Núcleos de Educação Infantil das Regiões Norte, Leste e Continental



Fonte: Diretoria de Educação Infantil, SME, 2020.

Figura 3 - Mapa dos Núcleos de Educação Infantil das Regiões Central e Sul



De acordo com a resolução nº 01/2017 do Conselho Municipal de Educação (CME) de Florianópolis, que fixa as normas para a Educação Infantil e define, no art. 1º, que “[...] A

Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (FLORIANÓPOLIS, 2017).

A referida Resolução, no artigo 6º, regulamenta a autorização de funcionamento e a supervisão das instituições públicas e privadas de Educação Infantil no município de Florianópolis. A Tabela 2 apresenta a relação do número de crianças e profissionais para o atendimento, considerando o agrupamento de cada faixa etária, conforme estabelece o art. 14º (FLORIANÓPOLIS, 2017):

Tabela 2 – Relação do número de crianças e profissionais considerando por faixa etária

Faixa etária	Nº de crianças	Professor	Auxiliar de sala
De 0 até 2 anos	Até 15	1 (um)	1 (um)
De 2 até 3 anos	Até 8	1 (um)	-----
	De 9 até 15	1 (um)	1 (um)
De 3 até 4 anos	Até 10	1 (um)	-----
	De 10 até 20	1 (um)	1 (um)
De 4 até 6 anos	Até 15	1 (um)	-----
	De 16 até 25	1 (um)	1 (um)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Resolução CME 01/2017 (FLORIANÓPOLIS, 2017).

Quanto ao espaço físico, a Resolução do CME de Florianópolis (2017), no artigo 24 define que todos os espaços devem garantir a acessibilidade a todas as crianças e ser composta da seguinte maneira:

I – salas referência, exclusivas para as crianças, com a proporção mínima de 1,30m² (um metro e trinta quadrado) por criança, garantindo o número máximo de crianças por grupo, conforme disposto no artigo 14, com iluminação natural e ventilação direta, em condições de conforto que garantam visibilidade para o ambiente externo, com vidros lisos e, prioritariamente, peitoril de acordo com a altura das crianças garantindo segurança e portas que possibilitem a integração com a área externa;

II – banheiros para as crianças próximos às salas referência, em quantidade suficiente para o atendimento, sendo que ao menos 1 (um) seja acessível conforme a Norma da ABNT, que disponha de instalações sanitárias completas, adequadas às faixas etárias das crianças atendidas. III – mobiliário adequado à faixa etária das crianças, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e dos movimentos amplos;

IV – equipamentos: livros, brinquedos, jogos, parque e materiais pedagógicos adequados às especificidades da faixa etária, às diferentes linguagens das crianças de acordo com suas necessidades e seus repertórios culturais e em quantidade suficiente;

V – área de serviço e de alimentação prevendo, cozinha e áreas de apoio, tais como refeitório, despensa geral, despensa fria, áreas de recebimento e pesagem de alimentos e cômodo de gás, que atendam às exigências de saúde, higiene e segurança, nos casos de oferta de alimentação;

VI – sala para professores, que deve contar com equipamentos e mobiliários como computador e impressora, mesa para reunião, cadeiras, livros didáticos e paradidáticos, armários individualizados e bancada de apoio;

VII – espaços para recepção e administração devem ser compostos sempre que possível, com computador e impressora, mesa e cadeira, arquivos e telefone;

VIII – sala para coordenação pedagógica, se possível, com computador e impressora, mesa para reunião e cadeiras;

IX – banheiros com instalações sanitárias completas e acessíveis para uso exclusivo de adultos;

X – área de serviço e/ou lavanderia, sempre que possível, com acesso independente, devidamente equipada, dispondo de tanque, máquina de lavar e secadora, e prevista uma área, externa e interna, para secagem de roupa (FLORIANÓPOLIS, 2017).

No artigo 25, a referida Resolução apresenta a necessidade de ofertar

espaços adequados repouso; com área livre com piso adequado para movimentação; mobiliário, equipamentos, material e brinquedos adequados à faixa etária; espaço para banho de sol; banheira e/ou duchas e bancada para troca de fraldas, com lavatório; armários/prateleiras para guardar os materiais de higiene de uso individual das crianças (FLORIANÓPOLIS, 2017)

Desse modo, demarca-se uma atenção voltada para atender a necessidade das crianças que permanecem longas horas do dia em um ambiente institucional e para isso é importante considerar espaços e materialidades adequadas.

Segundo a Resolução (FLORIANÓPOLIS, 2017), no Art. 8º as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

De modo geral, o município de Florianópolis apresenta boa estrutura organizacional no que se refere a normatizações legais e pedagógicas. Desde 1976 quando iniciou o atendimento da educação infantil dispõe de formação continuada dos/das profissionais da educação infantil e um processo contínuo de construção de documentos norteadores de sua concepção pedagógica. Entre eles pode-se citar o título das seguintes obras:

- Projeto Núcleos de Educação Infantil (Sesas, 1976);
- Currículo Pré-Escolar (1981);
- Programa de Educação Pré-escolar (1988);
- Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil (1996);
- Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010);
- Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RME de Florianópolis (2012);
- Currículo da Educação Infantil da RME de Florianópolis (2015);

- Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015);
- Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016);
- A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016);
- Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis Recontextualização Curricular (Prelo).

Cabe ressaltar que os documentos curriculares da referida Rede de Ensino sempre estiveram e estão em consonância com a legislação educacional nacional (Leis e Diretrizes). A partir da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (BRASIL, 2009), a proposta pedagógica do referido município passou a organizar a Educação Infantil em Núcleos da Ação Pedagógica (NAP), entre eles pode-se citar: Brincadeira como eixo estruturante, Núcleo Natureza, Relações Sociais e Culturais, Linguagem Oral e Escrita, Linguagem Visual, Linguagem Sonora Corporal (FLORIANÓPOLIS, 2010), como forma de orientar a organização do trabalho pedagógico, “tendo em vista o cumprimento da função educativa de ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças” (BRASIL, 2009 p. 4).

[...] a especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 13).

Para atender os indicativos conceituais e metodológicos da educação infantil da RME de Florianópolis os documentos preconizam uma educação pautada numa prática pedagógica que possibilite a ampliação, complexificação e diversificação dos conhecimentos das crianças (FLORIANÓPOLIS, 2015), ampliando-os e respeitando seus jeitos próprios de ser e estar no mundo, considerando que a criança desenvolve-se a partir das interações com o mundo natural e social, brincadeiras e linguagens como potencializadoras do seu desenvolvimento. É de suma importância que as práticas pedagógicas estejam pautadas na diversidade de saberes, sem o objetivo de promoção ou retenção da criança na Educação Infantil.

Estar atento aos modos pelos quais as crianças agem, mais especificamente nas instituições de educação infantil, se faz necessário, porque os seus modos de ser e agir estão por ser compreendidos como práticas sociais legítimas desse grupo geracional. Para além do reconhecimento, interessa-nos que as crianças

influenciem na organização dos tempos e espaços educativos e que essas, por sua vez, privilegiam a relação com o mundo físico, natural e cultural na perspectiva da emancipação e não da subalternidade. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 212).

De modo geral, a Educação Infantil de Florianópolis, em todo o seu percurso histórico construiu sua proposta pedagógica, evidenciando um longo processo de formação continuada dos profissionais, por vezes em parcerias com as Universidades públicas (UFSC e UDESC) localizadas no referido município.

2.2 EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Conforme anunciado anteriormente o município de Florianópolis participou de algumas experiências avaliativas. Entre elas, pode-se citar Campos *et al.* (2011), que trata de uma avaliação com posterior estudo sobre o monitoramento da qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil. Essa experiência avaliativa foi conduzida usando o modelo norte-americano, composto pelas escalas *Infant Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R)* – Escala de Avaliação do Ambiente Infantil – e *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)* – Escala de Avaliação do Ambiente na Primeira Infância –, ambas na versão revisada. A avaliação foi aplicada no ano de 2009 e contemplou 147 instituições de Educação Infantil de seis capitais (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro, Teresina), das quais 30 unidades educativas faziam parte da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, sendo realizada por amostragem. O município foi considerado como referência na qualidade da educação infantil. A avaliação foi desenvolvida em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o MEC (CARMO, 2018). Em síntese, os resultados mapeados pela avaliação constataram:

Os principais resultados revelaram que: creches e pré-escolas apresentam em média níveis de qualidade insatisfatórios; os níveis de qualidade mais comprometidos se referem às atividades (creche e pré-escola), rotinas de cuidado pessoal (creche) e estrutura do programa (pré-escola); mudanças em determinadas características das instituições poderiam levar à melhoria da qualidade da educação infantil nos municípios investigados. (CAMPOS *et al.*, 2011, p. 20).

Em 2015, a capital catarinense realizou novamente a avaliação utilizando o modelo norte-americano, mas dessa vez a avaliação foi censitária e contou com a participação das 87

unidades educativas, que faziam parte da Rede Municipal de Educação (RME) de Florianópolis. A avaliação foi novamente desenvolvida em parceria com a FCC, o MEC e o BID (CAMPOS *et. al.*, 2011).

Para compreender um pouco sobre este processo de avaliação da educação infantil na RME de Florianópolis, Bassi (2011) apresenta uma análise partindo da avaliação qualidade das seis capitais (Campos *et al.*, 2012) e os resultados de estudo sobre o atendimento e o financiamento da educação infantil realizado em parceria com o Ministério da Educação (MEC), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Fundação Chagas (FCC). O referido autor consultou dados das receitas recebidas pelos municípios em questão, comparando os indicadores de gasto por aluno/ano. Entre as seis capitais pesquisadas, o estudo evidenciou a diversidade na composição do atendimento e a existência de profundas desigualdades no financiamento da educação infantil (BASSI, 2011).

Para entender os motivos da escolha da possibilidade de financiamento do BID, o autor tece as informações, pautadas na compilação de dados e na legislação educacional brasileira que assegura o direito à educação e o financiamento que prevê a manutenção de sua estrutura organizacional.

O período entre 2007 e 2009 é demarcado pela transição das etapas da Educação Básica, em que a Educação Infantil e Ensino Fundamental efetivamente passam a ser responsabilidade dos municípios, parte do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio passam a ser responsabilidade dos Estados em regime de colaboração mútua entre esferas municipal, estadual e a União. Com a expansão das Redes de Ensino, concomitantemente aumentam as demandas de recursos nas referidas Redes. Diante deste cenário, muitas Redes de Ensino Estaduais e Municipais não possuíam receitas de impostos suficientes para financiar a educação, necessitando de um aumento da complementação da União, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Por sua vez a capital catarinense apresenta realidade distinta:

Florianópolis e Rio de Janeiro, por contarem com uma arrecadação de impostos sob sua competência mais significativa em relação às transferências, estão mais protegidas da incidência da contribuição ao Fundeb. Os municípios com essas características de composição de receita própria dispõem de uma proporção importante de recursos para aplicação em suas redes, de forma a complementar substancialmente os valores mínimos por aluno já assegurados pelos repasses do Fundeb (BASSI, 2011, p.132).

Desse modo, quanto maior a capacidade de arrecadação própria do município/estado, menor a dependência sobre as receitas das transferências que incide a contribuição ao Fundeb

(BASSI, 2011). Entre as seis capitais pesquisadas, Florianópolis já havia realizado o processo de transição, assumindo a responsabilidade sobre a oferta do ensino de um elevado percentual das escolas estaduais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, conforme previa a legislação e também apresentou o melhor índice de arrecadação de impostos, portanto menor dependência de recursos do Fundeb.

A partir da devolutiva da Fundação Carlos Chagas (FCC) em 2010, atribuindo o conceito de “capital com a melhor qualidade no atendimento à Educação Infantil”, inicia-se o processo de negociações realizadas entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cujo objetivo anunciado foi de expandir a cobertura e melhorar a qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para tanto, Seki et al. (2017), debatem sobre as implicações do acordo do BID para com a Prefeitura a partir de três eixos: gestão, avaliação e formação docente.

O projeto previa uma lógica de consultorias externas à Rede Municipal de Educação, mesmo com a tradição de construção de políticas em consonância com a legislação educacional e de documentos mandatórios como Diretrizes Municipais (FLORIANÓPOLIS, 2010), que definem sua proposta pedagógica, pautada na identidade educativa. Assim, o financiamento concedido pelo BID traz prerrogativas que interferem nas prioridades de gestão dos recursos, na obrigatoriedade de avaliar externamente a oferta do ensino da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e de determinar os modos de aprender e ensinar por meio da formação continuada dos profissionais. Tais exigências tendem a demarcar a perda de autonomia de uma Rede Municipal de Ensino, pois passa a ter critérios a serem seguidos no sistema de ensino, mesmo com um histórico de inúmeras práticas exitosas ao longo dos mais de 40 anos de atendimento às crianças da educação infantil (SEKI, COSTA et al., 2017).

Com o resultado considerado positivo no quesito “qualidade” A Fundação Carlos Chagas (FCC) foi contratada para realizar as ações do componente 3 do projeto, “Gestão, Monitoramento e Avaliação”. A proposta da Fundação foi a de aplicar em 2015 e replicar em 2019 a avaliação censitária, ficando a critério da Fundação a escolha do instrumento de avaliação. Assim, optou-se pelas escalas ITERS-R e ECERS-R, além da implantação de um sistema de monitoramento com alimentação anual. A Tabela 3 apresenta um comparativo entre as características de dois períodos que a RME passou por avaliação da qualidade da educação infantil utilizando o instrumento norte-americano (ITERS-R e ECERS-R).

Tabela 3 – Algumas características da avaliação da qualidade da Educação Infantil (ITERS-R e ECERS-R) realizada em seis capitais brasileiras (2009) e em Florianópolis (2015)

Características	Avaliação em 2009 (6 capitais)	Avaliação em 2015 (Florianópolis)
Tipo de levantamento	Por amostragem	Censitária
Motivo da escolha do instrumento	Facilidade de acesso e apropriação dos avaliadores pela tradução do instrumento, confiabilidade, validade, baixo custo, tempo.	Acordo com o BID (financiamento) baseado em critérios sobre a metodologia da avaliação da qualidade.
Coleta de dados e seu resultado	Baseado no instrumento avaliativo e a legislação educacional nacional para medir a qualidade.	Baseado no instrumento avaliativo, legislação educacional nacional e no Currículo da Educação Infantil Municipal recém-publicado (2015).
Participação dos envolvidos	Foram aplicados questionários junto aos profissionais sobre o perfil profissional e o funcionamento das unidades educativas (infraestrutura e funcionamento). Item VII (pais e equipe) foi excluído da avaliação.	Item VII da escala (pais e equipe) foi excluído da avaliação. Portanto, não houve a participação da comunidade educativa.
O que dizem os resultados?	Precariedade na infraestrutura das escolas (espaços e materiais adequados) e falta de orientação pedagógica no planejamento e na execução das atividades cotidianas. Despreparo dos profissionais, falha na orientação da equipe pedagógica aos profissionais.	Falta de conhecimento e domínio dos processos de trabalho, inclusive técnicas (ações de cuidado, desenvolvimento infantil) por parte dos profissionais. Proposições de atividades pobres, mesmo com uma documentação curricular ampla e diversificada orientando as práticas.
Possibilidades	Profissionais melhor preparados contribuem para que a aprendizagem, mesmo com a escassez de recursos. Subsidiar políticas públicas e auxiliar na melhoria das práticas pedagógicas.	Faz recomendações ao docente quanto a metodologia de trabalho, orientações à unidade educativa e seus gestores na resolução de dificuldades na atuação docente o encaminhamento das propostas, recursos, formação descentralizada e a SME cabe a provisão de recursos e formação continuada dos profissionais.
Pontos fracos	Contexto: Mesmo traduzido e adaptado o instrumento de origem estrangeira proporciona melhor aderência a outra realidade educacional. Os profissionais que não tomaram conhecimento sobre o instrumento. A participação ficou condicionada a entrevistas para equipe diretiva.	Unidades educativas diversificadas quanto a identidade, metodologia de trabalho, estruturas, recursos... em itens que seriam pontos fortes e ou outros muito fracos o instrumento não se aplica por ser baseado em um padrão de qualidade. Foi suprimido o item seis do instrumento que se refere à pais e equipe

Fonte: Organizado pela autora baseado em informações (CAMPOS et al., 2011) e (CHAGAS, 2016).

Outra experiência avaliativa, em que Florianópolis foi campo de pesquisa, se refere ao projeto *Formação em Rede na Educação Infantil: Avaliação de Contexto* (BRASIL, 2015), desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), representada pelas pesquisadoras Catarina Moro, Gisele Souza e Ângela Coutinho, com a consultoria das italianas Anna Bondioli e Donatella Savio, da Università degli Studi di Pavia, na Itália. O grupo coordenou a avaliação com o apoio de pesquisadores de universidades de quatro capitais brasileiras (Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Estado de Santa

Catarina e a Universidade Federal do Rio de Janeiro), contemplando a avaliação de uma instituição de Educação Infantil de cada RME de Curitiba, Belo Horizonte, Florianópolis e do Rio de Janeiro no período entre 2013 e 2015.

De abordagem qualitativa, a pesquisa teve como objetivo discutir a potencialidade dos instrumentos italianos *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido* (ISQUEN) – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche – e *Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia* (AVSI) – Autoavaliação da Pré-escola – e os impactos teórico-metodológicos de uma avaliação de natureza reflexiva e participante, característico da proposta italiana para avaliação de contexto (SOUZA *et al.*, 2017).

Cada município a que se destinava a avaliação elegeu uma unidade educativa baseado em critérios, como por exemplo: faziam parte da Rede pública municipal de cada cidade; realizavam o atendimento para a faixa etária de 0 a 6 anos de idade e com espaço físico destinado apenas a educação infantil, sendo os espaços internos e externos organizados de modo variado; mais de 80% das crianças tinham a oferta de atendimento em período integral (entre 8 e 12 horas diárias); apresentavam porte médio de atendimento entre 90 a 120 crianças; dispunham de pelo menos um funcionário responsável pela coordenação pedagógica, com formação mínima exigida (ensino médio e/ou superior) e com vínculo empregatício com o município (MORO, SOUZA, COUTINHO, 2015, p. 56-57).

Os instrumentos italianos, que embasam a avaliação de contexto, têm como premissa a negociação por meio da participação e do protagonismo da comunidade educativa. O papel do avaliador externo, enquanto formador, é de tensionar o debate em torno dos dados coletados. Nesta perspectiva é de fundamental importância o constante diálogo entre os avaliadores externos e internos diante de cada pontuação, pois os resultados são consolidados a partir do consenso sobre o que foi mapeado, debatido, para a tomada de decisão dos encaminhamentos de um plano de melhorias. Tal aspecto torna o processo avaliativo um espaço de formação e corresponsabilidade na qualidade dos serviços prestados as crianças.

Os pesquisadores compunham o grupo de trabalho, comprometendo-se, com ética, a participar assiduamente das etapas da pesquisa. Os pesquisadores internos tinham a tarefa de apropriar-se do instrumento e fazer a observação e pontuação no grupo de atuação. Já os pesquisadores externos também fizeram o levantamento de dados, para posteriormente no encontro do grupo de trabalho, pudessem partilhar os referidos dados. O papel do formador/facilitador é o de *contribuir na reconstrução de uma imagem compartilhada da realidade (...) por que se faz, como se faz e como poderia fazer melhor* (MORO, SOUZA, COUTINHO, 2015, p. 67). Neste sentido, o formador promove a reflexão, o diálogo e as mudanças com vistas a

transformação por meio do processo de avaliação, pois o distanciamento do objeto de pesquisa, facilita a reflexão, sendo esta propulsora de uma avaliação formativa, autoavaliativa e participativa promovendo o debate após o uso dos instrumentos (MORO, SOUZA, COUTINHO, 2015, p.65).

A pesquisa avaliativa foi importante para a elaboração do documento nacional intitulado: *Contribuições para a Política Nacional: avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto* (BRASIL, 2015), pois no seu escopo trata especificamente de cada contexto e seu percurso, com o objetivo de mapear as condições de qualidade a partir dos valores de determinada realidade, valorizando o percurso avaliativo em detrimento do resultado final, baseado no princípio da não comparabilidade entre as unidades educativas.

De modo geral, a Rede de Ensino de Florianópolis, apresenta peculiaridade próprias. Em alguns períodos se colocou como um campo de pesquisa e avaliação da qualidade da educação infantil. Mas, não se trata apenas de um campo de pesquisa. Sua trajetória é marcada por um processo de formação continuada dos/das profissionais que participaram ativamente na construção de diretrizes e orientações num processo contínuo de documentação de suas práticas, embora não tenha instituída uma política de avaliação da qualidade da educação infantil, encontra-se em processo de construção de seu próprio instrumento avaliativo.

Diante do debate em torno da avaliação da educação infantil, o município de Florianópolis tem viabilizado por meio de um programa de Formação Continuada, a construção coletiva de um instrumento de Avaliação de Contexto, considerando a identidade institucional e o percurso de constituição de sua proposta curricular, por meio do cotejamento de seus documentos mandatórios e orientadores. O Grupo de Trabalho (GT) para a elaboração da avaliação foi constituído em 2018 por profissionais da educação infantil, por meio de representação das cinco regiões que compõe geograficamente o município, com a contribuição de oito assessoras do NUFPAEI, com a consultoria de Catarina Moro e Ângela Scalabrin Coutinho da UFPR, com a periodicidade de encontros quinzenais. A iniciativa surgiu diante da necessidade de pensar um instrumento avaliativo em consonância com os documentos orientadores do município, de modo a realizar um mapeamento da qualidade, articulado e coerente com as concepções de criança, infância, a fim de contribuir no processo de gestão e articulação com as políticas públicas para a educação infantil do Município.

Algumas ações foram realizadas neste percurso. Inicialmente o GT participou de encontros relacionados a estudos⁷: Teóricos e conceituais sobre avaliação da Educação Infantil;

⁷ Informativo realizado pelo NUFPAEI referente a *Contextualização da Avaliação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*

Qualidade e Participação; Avaliação de Contexto; Indicadores de Qualidade; Dimensões e análises dos documentos curriculares da Educação Infantil da RME de Florianópolis e de alguns instrumentos de avaliação nacionais e internacionais. Em setembro 2018, organizado pelo NUFPAEI, aconteceu o primeiro Seminário *Avaliação Da e Na Educação Infantil* com o objetivo de debater sobre as concepções acerca da avaliação da e na Educação Infantil abarcando perspectivas teóricas e metodológicas; aprofundar a abordagem sobre avaliação de contexto com o intuito de constituir um instrumento de avaliação da Educação Infantil para a RME de Florianópolis. Foi o início de compartilhamento com representantes das unidades educativas sobre o processo de constituição do instrumento de Avaliação da qualidade.

A partir das escolhas metodológicas e de concepções serem mapeadas e desenvolvidas pelo GT, simultaneamente em 2019 aconteceram grupos de estudos por região, em que os representantes compartilhavam o percurso de escrita do instrumento. Por sua vez, cada unidade educativa, com seus representantes tinham a tarefa de socializar no coletivo, de seu local de trabalho, o percurso apresentado nos encontros regionais. O GT também tinha a tarefa de socializar o debate e as demandas apresentadas nas regionais nos encontros de elaboração do instrumento. Desta forma o documento foi sendo construído e socializado, se configurando como um processo formativo e participativo, por meio da representatividade de profissionais de diferentes segmentos.

O segundo seminário *Avaliação de Contexto na Educação Infantil* aconteceu em novembro de 2019 com o objetivo de aprofundar a perspectiva teórica e metodológica da avaliação de contexto na educação infantil da RME de Florianópolis; compartilhar o percurso de elaboração do instrumento de modo a relacionar sua abordagem contextual e formativa, dialogando com os documentos orientadores publicados na referida Rede e; conhecer e dialogar com os processos avaliativos da avaliação de contexto na educação infantil desenvolvidos na Região de Romagna na Itália coordenado por Antônio Gariboldi. Neste seminário foi apresentado a escolha metodológica do instrumento e as principais dimensões que compõem a constituição do instrumento avaliativo que está sendo elaborado a partir do cotejamento dos documentos norteadores da proposta pedagógica da educação infantil da RME de Florianópolis.

3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta a constituição da Educação Infantil no Brasil, que parte de uma necessidade social e evolui para o direito à educação de qualidade, como também informações conceituais referentes à qualidade e discute como ela se incorpora no processo de avaliação. Diferentemente das demais modalidades de ensino, as infâncias vividas no espaço institucional da Educação Infantil estão atreladas às relações estabelecidas de uma infância geracional, temporal e social em que o binômio educar e cuidar estão presentes em todas as ações educativo-pedagógicas nos primeiros anos de vida das crianças.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA: DA NECESSIDADE SOCIAL AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

O Artigo 211 da Constituição Federal estabelece que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar em regime de colaboração seus sistemas de ensino (BRASIL, 1988). Aos municípios cabe atuar, prioritariamente, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, embora esta etapa da educação básica ainda seja atendida pelas esferas estaduais e pela União. À União compete a responsabilidade de coordenar a política nacional da educação na função normativa, redistributiva e supletiva, por meio de assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento dos respectivos sistemas e da oferta da educação básica obrigatória (ABUCHAIM, 2018).

Nesse contexto histórico e social, a LDB (BRASIL, 1996), as leis complementares e suas diretrizes asseguraram a expansão da oferta de vagas na Educação Infantil. Ademais, compete à LDB definir o currículo e a avaliação dos serviços, com o objetivo de estabelecer um padrão de qualidade baseado nos direitos da criança (BRASIL, 1996). Nesse sentido, é dever do Estado, da família e da sociedade civil assegurar à criança o direito a um espaço institucional de aprendizagens, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno nas diferentes dimensões humanas (físico, cognitivo, emocional e social) por meio da ampliação de repertórios e saberes, superando a finalidade assistencialista (DUARTE, 2012). Trata-se do “[...] direito à educação infantil como o direito público subjetivo, de prerrogativa constitucional indisponível” (ABUCHAIM, 2018, p. 15).

Abuchaim (2018) realizou um estudo encomendado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que trata do “Panorama das políticas de educação infantil no Brasil”, baseado

nos dados do INEP, sobre a oferta, o acesso, a permanência de crianças na Educação Infantil. A autora confirma a ampliação da expansão da oferta de matrículas, mas os dados apontam as desigualdades e vulnerabilidades de determinadas populações, como negras, indígenas, rurais, com deficiência, de baixa renda e de difícil acesso geográfico em detrimento das demais populações, pois ainda persistem dificuldades de acesso às instituições de Educação Infantil.

Outro aspecto observado pela pesquisadora é sobre a autonomia na organização dos sistemas de ensino que contribuem na promoção de diferenças entre as instituições, das quais se pode citar: a jornada diária, pois tem variações no tempo de permanência da criança na unidade educativa, em que determinado número de crianças permanece na instituição em turno integral, enquanto que outras permanecem em período parcial; a diversidade na estrutura física, especialmente em relação à arquitetura e à quantidade de adultos para atender determinado número de crianças; os diferentes tipos de estabelecimentos, como aqueles destinados somente para creche (0 a 3 anos), à pré-escola (4 a 6 anos), outros que atendem concomitantemente creche e pré-escola, e ainda situações em que a Educação Infantil é atendida em escolas de Ensino Fundamental, onde os espaços são adaptados para ofertar matrículas da educação infantil. Assim, de acordo com Abuchaim (2018, p. 21):

Há municípios em que a educação infantil (principalmente no caso da pré-escola) é oferecida também em instituições que oferecem ensino fundamental e/ou médio. Há prefeituras que investem em unidades exclusivas de educação infantil (apenas creche e pré-escola), ao passo que outras redes possuem unidades exclusivas para creche e exclusivas para pré-escola.

Tais diversidades se tornaram mais evidentes com a municipalização da Educação Infantil, estabelecida na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Desse modo, essas instituições seguem as normativas definidas pelas Secretarias Municipais e pelo Conselho Municipal de Educação. Tais informações reafirmam a necessidade de um regime de colaboração entre as esferas, a fim de garantir o direito ao acesso e à permanência na Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade. Devido às especificidades dos municípios brasileiros serem diversas e complexas, mais de cinco mil municípios não têm Sistemas e Conselhos próprios de Educação, por esse motivo seguem as normativas das Secretarias Estaduais e Conselhos Estaduais de Educação, dificultando o processo de avaliação da qualidade numa perspectiva contextual que valorize a identidade de suas instituições de educação infantil, pois de modo geral, o foco avaliativo está voltado para as outras etapas da educação básica. Neste sentido, defende-se que seja viabilizado aos municípios a autonomia na elaboração de seu instrumento de avaliação na perspectiva formativa participativa e que as escolhas avaliativas não

esteja atrelada e dependente da regulamentação de outros órgãos, que por vezes desconhecem as especificidades daquela realidade e pouco contribuem para a melhoria da qualidade.

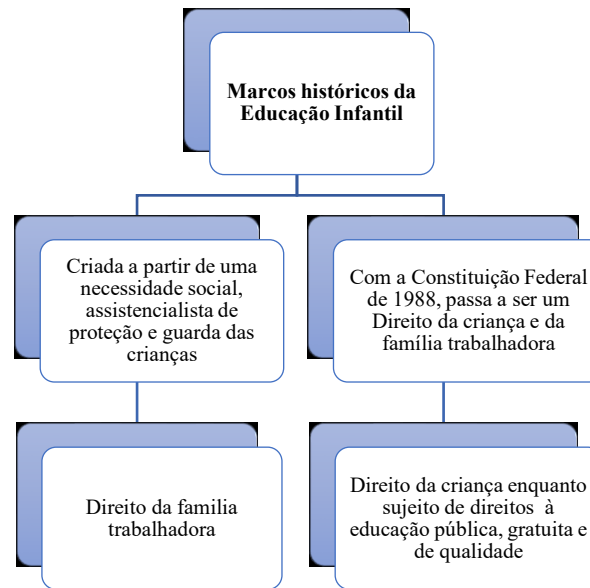
Diferentemente das demais etapas da educação básica, a arquitetura e o tipo de estabelecimento (espaços) podem interferir na qualidade do atendimento na Educação Infantil, pois a oferta de brincadeiras, interações, o movimento corporal e a exploração dos espaços e materiais, entre outros fatores, por vezes, influenciam na qualidade dos serviços. Dessa forma, a constatação do estudo de Abuchaim (2018) reforça a importância da escolha de um instrumento de avaliação da qualidade que leve em conta as especificidades e características locais de cada estabelecimento.

Quanto à Constituição da Educação Infantil no Brasil, é possível identificar que essa etapa da educação básica se constituiu **historicamente** com a finalidade assistencialista, voltada para a família trabalhadora. Somente na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) ampliou-se o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, a partir da data de dupla titularidade: da criança enquanto sujeito de direitos e da família trabalhadora. Nessa perspectiva, os estudos relacionados à história da infância (ARIÈS, 1981), à sociologia da infância (SARMENTO, 2005) e à concepção pedagógica histórico-crítica (KUHLMANN JÚNIOR, 2007) contribuíram para a sensibilização e superação de um ensino pautado na psicologia do desenvolvimento (CAMPOS, 2013).

A demarcação social da Educação Infantil enquanto etapa educacional contribuiu para a superação de sua finalidade assistencialista. Percebe-se, então, que esse avanço foi basilar na formulação de políticas públicas para promover a garantia do sujeito criança enquanto um sujeito de direitos. Por sua vez, a institucionalização da Educação Infantil teve como desafio repensar suas práticas, assegurando novas perspectivas sobre a criança na garantia dos direitos da infância, quando reconhece a criança concreta, como sujeito social e produtora de cultura. Sendo assim, atribui a infância como categoria pertencente a um tempo-espaço histórico, na subjetividade bebês/crianças enquanto categoria geracional, diferenciando espaço público do privado, cabendo ao espaço institucional não doméstico, entre suas finalidades, a de complementaridade da família. O currículo deve ser baseado nas brincadeiras, interações, linguagens para ampliação de repertórios (BRASIL, 2010).

A partir dessas informações, a Figura 4 apresenta uma síntese histórica da educação Infantil brasileira.

Figura 4 - Síntese histórica da educação infantil brasileira



Fonte: Elaborada pela autora.

A garantia do direito da criança à Educação Infantil também esteve atrelada aos **marcos regulatórios**, que se referem às leis e diretrizes de normatização das políticas públicas, entre os quais é possível abordar a municipalização dessa etapa da educação básica, que fez com que as disparidades regionais se tornassem mais visíveis, assim como as vulnerabilidades sociais, demarcando a necessidade de levantar dados sobre a qualidade dos serviços. Crianças de contextos sociais vulneráveis necessitam de maior atenção quanto à qualidade da oferta curricular da Educação Infantil, a fim de contribuir com seu pleno desenvolvimento, pois sua condição social nem sempre promove estimulação da aprendizagem e nem viabiliza o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

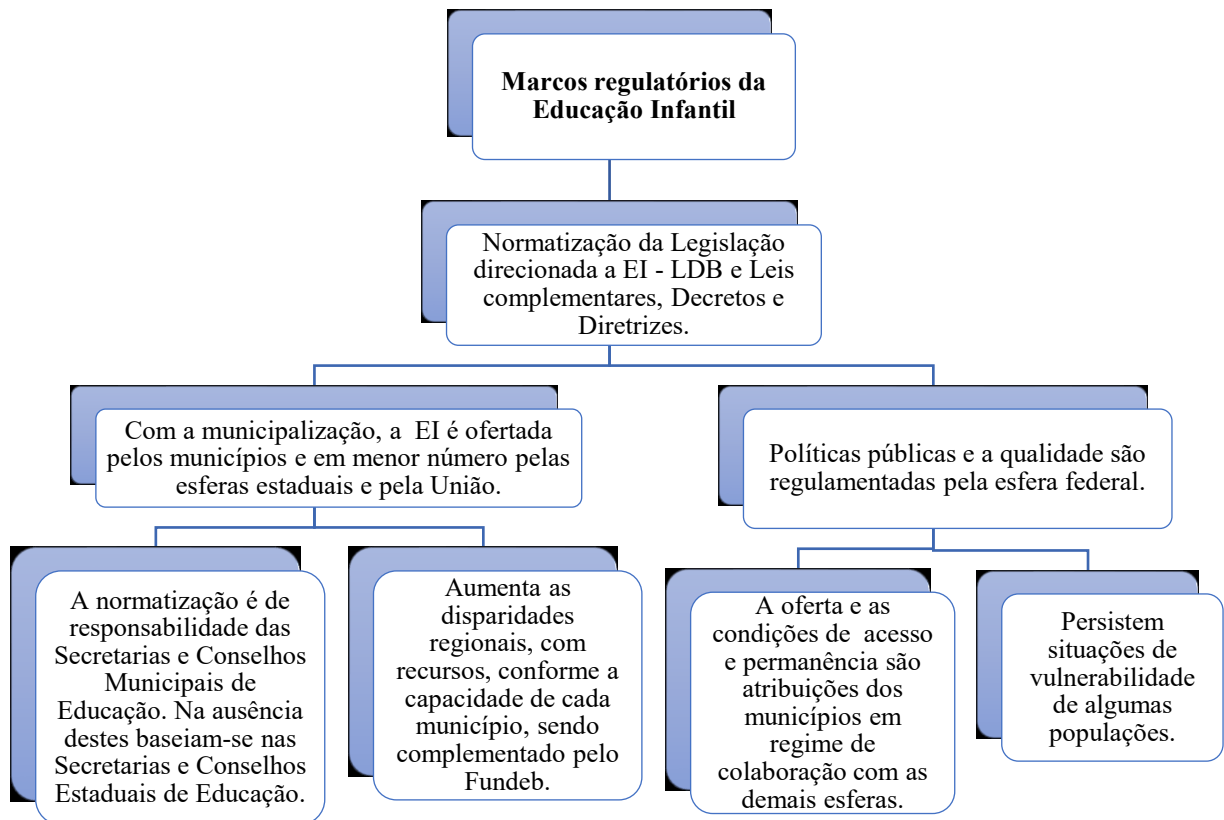
Entre as políticas para a infância, é possível destacar que a LDB (BRASIL, 1996), estabelece a criação do Plano Nacional de Educação (PNE). Entre suas atribuições, está a de prever o financiamento educacional e definir metas a serem alcançadas a partir das diretrizes educacionais. Já na sua primeira edição 2001-2010 (BRASIL, 2001), o Plano estabelece regras sobre o financiamento da Educação Infantil. Na sua segunda edição (decênio 2014-2024), promulgada pela Lei nº 13.005/2014, demarca a realização periódica da avaliação da qualidade dos serviços ofertados pelas instituições e direciona as políticas públicas para a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2014). O referido PNE tem sua aprovação em um período de disputas e tensão política sobre o destino dos recursos do Produto Interno Bruto (PIB), que financia os sistemas de ensino.

Campos (2013) salienta que ainda persistem dificuldades e contradições no que tange à transição da Educação Infantil da perspectiva assistencialista para a educação. No entanto, as

políticas públicas de financiamento, os programas de formação de professores e programas federais de alimentação escolar, o material pedagógico e a universalização do atendimento na pré-escola (4 e 5 anos) têm contribuído na conquista de melhoria da qualidade e na consolidação de função social da Educação Infantil.

Na Figura 5, observa-se os principais marcos regulatórios da educação Infantil brasileira.

Figura 5 - Síntese da normatização por meio da legislação da Educação Infantil brasileira



Fonte: Elaborada pela autora.

Com a nova demanda do PNE (BRASIL, 2014) de mapear a qualidade da oferta da Educação Infantil, diferentes experiências avaliativas passaram a ser aplicadas em alguns municípios brasileiros com objetivos distintos: mapear a qualidade dos serviços, potencializar o debate em torno da avaliação e, até mesmo, implementar modelos avaliativos já aplicados em outros contextos para aferir o nível de qualidade dos serviços para a primeira infância.

3.2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS POLÍTICOS, SOCIAIS E CONCEITUAIS

O conceito de qualidade que se mais aproxima do objeto de estudo, segundo o dicionário MICHELS (2020), define-se como *grau de perfeição, de precisão ou de conformidade a certo padrão*. Ou seja, há a necessidade de definição de padrão de qualidade almejado para a educação, o que requer uma análise criteriosa sobre a dialética do termo em relação ao lugar que cada interlocutor ocupa e ao modo como concebe a concepção de qualidade. Torna-se complexo estabelecer um padrão de qualidade na educação, pois necessita estar articulada a questões políticas, pedagógicas e sociais. Neste sentido, o texto faz a narrativa na tentativa de explicitar alguns critérios promotores de qualidade.

Atribui-se à educação a função de contribuir socialmente, como uma via de superação da pobreza, por oportunizar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Tal concepção foi prevista por organizações internacionais, entre elas a Organização das Nações Unidas (ONU)⁸, que determina metas a serem atendidas pelos países. Por meio do acesso ao conhecimento, acredita-se que serão ampliadas as possibilidades de mobilidade social dos sujeitos, entre elas a superação da pobreza e melhoria na qualidade de vida.

Assim, para definir um padrão de qualidade, são considerados os valores e as demandas sociais estabelecidas pelas políticas públicas para determinada realidade. Nesse processo de definição de conceito sobre qualidade, a UNESCO (2008, p. 27) descreve-a da seguinte maneira:

As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão porque a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros.

Campos (2013) destaca que a qualidade do ensino apresenta discrepâncias bem marcantes no que se refere às condições sociais e econômicas nos grupos a quais se destina. A

⁸ A ONU, com a parceria dos países participantes, realiza um planejamento com prazos e metas na área econômica, social e ambiental para o desenvolvimento dos países para superação da pobreza, promoção a prosperidade e o bem-estar para todos, proteção do meio ambiente. Para saber mais, acesse: <http://www.institutoatkwhh.org.br/compendio/?q=node/19>; <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030>. Acesso em: 3 maio 2020.

oportunidade de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, geralmente destinadas àquelas populações com maior possibilidade de acesso, enquanto crianças residentes em territórios rurais e nas periferias de grandes cidades, assim como pertencentes a grupos minoritários, têm menores chances de acesso a uma educação de qualidade.

Para dar conta da demanda de superação da pobreza por meio da educação, cabe às políticas públicas prever a oferta, oportunizar o acesso e mapear a qualidade de sua oferta. A partir dessas atribuições, a legislação passou a prever “recursos públicos” por meio do financiamento aos sistemas de ensino, fazendo “[...] com que o tema da qualidade ganhasse centralidade no debate” (CAMPOS, 2013, p. 26) de diferentes setores, até então alheios à questão social e educacional do país. Diante disso, nota-se que “[...] as reformas contribuíram para a educação fazer parte da agenda política [...] passou a dar visibilidade social a questões que antes estavam restritas ao campo específico de atuação dos educadores” (CAMPOS, 2013, p. 26).

No Brasil, a política pública para atender a superação da pobreza por meio do acesso à educação e o mapeamento da qualidade da oferta foi definida pelo Plano Nacional de Educação (PNE). No escopo das suas atribuições está o de prever o financiamento e definir metas e estratégias para a política nacional, a serem alcançadas a partir das diretrizes educacionais. O documento estabelece na Meta 1 a expansão da oferta e acesso à Educação Infantil, com a universalização da pré-escola (4 e 5 anos) até 2016, e ampliação da oferta de Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos (creche), de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças até o final da vigência do plano, em 2024 (BRASIL, 2014). Com a ampliação do acesso à Educação Infantil, a questão da qualidade passa a ter maior visibilidade. Desse modo, a Meta 2 prevê a avaliação da Educação Infantil como uma das estratégias adotadas para o monitoramento da qualidade (BRASIL, 2014).

Campos (2013, p. 26) chama a atenção para a necessidade de “[...] situar os diversos discursos sobre a qualidade, identificando quem fala e de onde fala. Implica reconhecer que existem conflitos e disputas na definição do que seja qualidade da educação”. Diante de diferentes concepções e lugares que cada discurso ocupa, a qualidade pode apresentar diferentes concepções. Assim, a qualidade apresenta conceitos, fins e objetivos distintos para as políticas públicas, os setores da economia, os educadores, os movimentos sociais e, por fim, para os sujeitos de direitos que usufruem os serviços, que são crianças e suas famílias.

A autora ressalta que “[...] a concepção qualidade está baseada no modelo de eficiência gerencial” (CAMPOS, 2013, p. 26) de mercado em detrimento da política social que perpassa a educação. Esse foi o modelo de qualidade adotado pelas políticas públicas, que atribui

qualidade à eficiência na gestão de recursos, em que são previstas metas exitosas com baixo investimento, desconsiderando as diferenças contextuais. Dessa forma, são asseguradas políticas de parcerias entre público-privado na gestão do recurso público, desencadeando a disputa e o acirramento na competição em torno da sua destinação. Isso posto, assevera-se os efeitos dessa política quando são priorizados investimentos em determinada etapa da educação em detrimento das demais, a descentralização dos serviços, a privatização, entre outros.

Já os educadores, apresentam pontos de vista bem diferentes quanto ao conceito de qualidade, a saber: abrange a universalização do atendimento da Educação Infantil para as crianças, assegurando o direito ao acesso, que demanda investimento público na infraestrutura e na formação de professores. Trata-se de viabilizar a necessidade de respeitar as infâncias e a ampliação de repertórios específicos dessa faixa etária, a serem previstos nas políticas públicas, considerando a finalidade da Educação Infantil. Dessa maneira, enfatiza-se que existem profundas “[...] contradições entre os objetivos econômicos e as metas das políticas educacionais” que permeiam a definição do conceito de “qualidade da educação” (CAMPOS, 2013, p. 26).

Baseado na legislação educacional brasileira na Constituição Federal art. 206 e 208 (BRASIL, 1988), que assegura o direito, nas diretrizes da educação estabelecidas na LDB (BRASIL, 1996) e nos parâmetros nacionais de qualidade, da qual constam tais prerrogativas, o Simulador de Custo – Aluno Qualidade (SIMCAQ)⁹ baseia o aporte teórico e apresenta os princípios e pressupostos promotores de uma educação de qualidade como:

- Direito de todos e dever do Estado.
- Pressupõe a ampliação do acesso, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na “idade própria”, universalização na faixa obrigatória (de 4 à 17 anos)
- Assegura o princípio constitucional orientador das demais normas constitucionais e legais para sua garantia.
- Promove igualdade de condições para acesso, permanência e aprendizagem.
- Considera e atua sobre as desigualdades.

A referida plataforma trata da questão da qualidade relacionada ao financiamento para: a aquisição de insumos assegurando as condições da oferta; valorização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; atenção aos aspectos pedagógicos e ao currículo; e as expectativas da comunidade escolar quanto à aquisição de saberes (SIMCAQ).

⁹ Disponível em: <https://simcaq.c3sl.ufpr.br/quality> Acesso 12 set. 2020. Coordenado por Thiago Alves.

A legislação brasileira apresenta princípios sólidos e embasados no desenvolvimento humano, por isso a necessidade de estabelecer princípios e parâmetros a fim de constatar por meio de indicadores o nível de qualidade da educação.

Para fomentar o debate em torno da qualidade, Gariboldi e Maselli (2018) abordam sobre o conceito de qualidade a partir de pesquisas no contexto italiano. Os autores trazem para o debate a contribuição de Pirsing (1992, p. 152, grifos nossos), que define a qualidade sob duas perspectivas:

[...] **estático** refere-se aos padrões fixos e estáveis, que podem ser claramente explicados e definidos. Eles representam a espinha dorsal de uma cultura ou de uma organização, definem sua identidade e permitem que ela seja mantida e reproduzida ao longo do tempo. O componente **dinâmico** da qualidade, por outro lado, é um catalisador de processos evolutivos, é transformador e gerador de mudanças. Não é imediatamente categorizado e causa instabilidade que pode ter efeitos que desenvolvem ou degeneram. Precisamente por essa razão, a evolução está ligada à combinação de estática e dinâmica.

Os componentes estático e dinâmico são complementares entre si, pois numa instituição educativa há a necessidade de ter um padrão de qualidade do atendimento baseado tanto nas diretrizes curriculares quanto na memória institucional, que são elementos próprios de sua identidade e definem a especificidade do seu serviço. Por outro lado, é também imprescindível inovar (qualidade dinâmica) e inserir novos elementos de qualidade para atender as novas demandas sociais, das políticas educacionais e do público que utiliza os serviços. Logo, esses elementos poderão ser categorizados e incorporados ao padrão de qualidade no atendimento, característica básica de uma organização. Esse processo dinâmico promove o movimento, a busca constante pelo novo, dando visibilidade ao contexto educativo.

A avaliação de um sistema educativo deve considerar de modo equilibrado a qualidade estática e dinâmica: se por um lado deve estar em consonância com um padrão definido pelas diretrizes, parâmetros da qualidade e dos direitos das crianças, por outro, o viés precisa considerar as especificidades institucionais, os pontos fortes da instituição, o modo como promove a inovação e a superação de desafios.

Campos (2013, p. 29) destaca que “[...] a evolução das concepções sobre qualidade na educação infantil seguiu um percurso próprio”. Ancorada nos estudos de Dahlberg, Moss e Pence (1999), a pesquisadora define que a identidade da Educação Infantil é assegurada pelos “[...] critérios de qualidade baseados em conhecimentos considerados universais, fundamentados em uma tradição científica moderna, e a valorização de perspectivas culturais diversas sobre o significado e o lugar social da educação de crianças pequenas” (CAMPOS, 2013, p. 29). Nesse sentido, a Educação Infantil exime-se de uma educação compensatória e da

perspectiva dos objetivos econômicos de ranqueamento, bastante difundidos nos últimos anos, voltando-se para uma formação humanista, processual, contextual, participativa, de produção coletiva bastante difundida na Itália e preconizada por Bondioli (CAMPOS, 2013).

Com o objetivo de contribuir para o debate em torno da qualidade da Educação Infantil, as pesquisadoras brasileiras Souza, Moro e Coutinho (2015) apresentam vasta bibliografia sobre a avaliação no contexto italiano, baseando-se na trajetória de pesquisa de Becchi, Bondioli e Ferrari (2014), Bondioli e Sávio (2013, 2015), entre outros autores. As contribuições referentes ao significado do termo qualidade são bastante difundidas nos serviços de atendimento à Educação Infantil, tendo como premissa as especificidades da etapa e faixa etária a qual se destina. Considerando os marcos legais, políticos, históricos e curriculares no contexto brasileiro, o conceito de qualidade apresentado pelas autoras contribui para potencializar o debate sobre os elementos constitutivos da qualidade conforme segue:

A primeira: a qualidade [...] tem uma natureza e uma validade intersubjetiva, ou seja, deve ser determinada por meio de processos democráticos de negociação que chamem em causa e envolvam os assim chamados *stakeholders*, ou seja, todos aqueles para os quais o bem-estar de uma instituição constitui uma “aposta” (no caso das instituições educativas: educadores, coordenadores pedagógicos, famílias, gestores, administradores etc.). A segunda: [...] tal negociação constitui a base a partir da qual o grupo de *stakeholders* que definiu seus critérios poderá proceder a um exame crítico da realidade em que se “aposta”, e delinear projetos de melhorias concordados e compartilhados. A terceira: a qualidade assim entendida tem um caráter local e contextual, coincide com a identidade da instituição, o que a torna única e especial, reflete seu *ethos*, as tradições, as escolhas, a compartilhar princípios, referências, critérios comuns a várias realidades, e sim que tal compartilhamento não pode ser tomado como espontâneo nem imposto pela autoridade, mas deve vir à tona a partir de um debate paritário e democrático. (BONDIOLI; SAVIO, 2015, p. 23-24, grifo dos autores).

A avaliação da Educação Infantil baseada em princípios coesos se torna um importante instrumento para mapear a qualidade e contribuir na construção de um espaço educativo melhor, mais interativo, protagonizado pelas crianças e refletido pelos adultos que atuam nessa etapa da educação básica.

De modo geral, por meio da análise relacionada a composição da comunidade escolar e o entorno da instituição de Educação Infantil, é possível verificar a diversidade contextual, cuja finalidade [da unidade educativa], além de ampliar repertórios culturais, possibilita às crianças construir sua percepção sobre o mundo, sua identidade pessoal e social, ou seja, elas se constituem e são constituídas pelas relações estabelecidas no espaço educativo. Nessa perspectiva, afetam e são afetadas pelos fenômenos sociais. Assim, dependendo da finalidade avaliativa, determinados valores sobressaem, enquanto outros são disseminados e/ou se tornam

relevantes e/ou invisíveis. Esses processos de mudanças são intrínsecos à constituição humana, onde a qualidade também vai sendo contemplada.

Sob a perspectiva pedagógica, as autoras Bondioli e Savio (2013, p. 3) tratam a questão da “qualidade que deve ser negociada” em espaços educativos para a infância, ou seja, é intrínseco à participação de todos envolvidos (profissionais, famílias, secretarias), consolidando a identidade institucional:

A qualidade como participação negociada tem, de fato, entre seus objetivos, o de dar início e/ou consolidar um processo de construção de identidade através de uma reflexão sobre os valores educativos e sobre as experiências pedagógicas implementadas. A qualidade negociada tem de fato caráter “local”. Reflete o éthos, as tradições, as escolhas, os valores de uma realidade educativa e tem como objetivo de torná-la visível, legível, explícita e compartilhada. [...] estende-o à sociedade civil no seu conjunto, à cidadania [...] é um processo espiral aberta.

As autoras tratam da questão da qualidade como precursora de processos avaliativos democráticos e formativos, pois a avaliação tem como objetivo mensurar esse nível de qualidade que vai se constituindo e tomando forma diante do contexto e das necessidades distintas, em que se destaca a importância de adequar às especificidades locais, pois cada instituição tem sua própria identidade.

No Brasil, ao reportar-se ao campo das garantias dos sujeitos, a qualidade deve estar alinhada às normas e diretrizes educacionais. Dentre os documentos produzidos pelo MEC que tratam da qualidade, temos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, estabelecidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC em dois volumes (BRASIL, 2006), reeditados pelo MEC e UNESCO (BRASIL, 2019), os quais se ocupam da organização e do funcionamento dos estabelecimentos educacionais públicos, privados e filantrópicos que oferecem atendimento à Educação Infantil, respeitando as diferenças, desigualdades e diversidades.

Na introdução, o documento faz uma distinção de significado de qualidade de vários conceitos. No que se refere aos parâmetros de qualidade, aparece a seguinte definição:

Parâmetros: podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira [...], sendo segmentados em áreas, cada uma delas com princípios e práticas específicas relacionadas a qualidade da Educação Infantil: 1. Gestão dos sistemas e Redes de Ensino; 2. Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil; 3. Gestão das instituições de educação infantil; 4. Currículos, interações e práticas pedagógicas; 5. Interação com a família e a comunidade; 6. Intersetorialidade; 7. Espaços, materiais e mobiliários; 8. Infraestrutura. (BRASIL, 2018, p. 12-13, grifo do autor).

Em cada área estão descritos os princípios e parâmetros que são necessários para efetivamente contemplar a qualidade compatível de um atendimento de excelência a ser prestado na Educação Infantil. Os demais conceitos relacionados às diretrizes, aos princípios e aos indicadores compõem um conjunto de fatores pertinentes para a qualidade da unidade educativa, a saber:

Diretrizes: aspectos norteadores e legais. São orientações para estabelecer, por exemplo, acesso, inclusão e equidade, qualidade, igualdade de gênero, oportunidades de aprendizado e desenvolvimento ao longo da vida etc.

Princípios: fundamentos a que se propõe. A razão ou o que explica a importância das práticas propostas. Princípios que devem ser internalizados, consultados e devem guiar as práticas propostas.

Indicadores: instrumento de quantificação para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. [...], podem ser usados para verificar o andamento ou a qualidade dos processos de implementação das Políticas Públicas de Educação Infantil. (BRASIL, 2018- 2019, p. 13, grifos do autor).

Dessa maneira, o documento estabelece uma série de fatores necessários para indicar o nível de qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil. No entanto, não determina o modelo de instrumento de avaliação, ou a metodologia avaliativa, até porque não é o seu objetivo, mas contribui na perspectiva de elencar os elementos qualitativos a serem observados na escolha de um instrumento de avaliação da qualidade da Educação Infantil.

Assim, compreende-se que o conceito de qualidade não está “dado” ou “determinado” por uma única perspectiva. Pelo contrário, a qualidade apresenta diferentes interpretações e sentidos que vai se constituindo a medida que são definidos os valores de uma determinada sociedade.

3.3 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação por natureza se refere a um julgamento. Segundo o dicionário Houaiss (2004, p. 79), avaliar significa: “Determinar o valor, o preço, a importância de alguma coisa”.

O documento *Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação* destaca a importância de distinguir o significado atribuído à avaliação “na” e “da” Educação Infantil:

A avaliação **na** educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o

efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. A avaliação da educação infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a responder se e quando ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural. (BRASIL, 2012, p. 13, grifo do autor).

A legislação educacional brasileira regulamenta como deve ser realizada a avaliação da criança na Educação Infantil (CARMO, 2018). Conforme a LDB, “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Em consonância com a LDB, a Resolução nº 005/2009 trata da avaliação da criança como “[...] procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009b). O seu Art. 11 institui “[...] formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009b).

A partir dessa resolução, foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), que definem que elementos que irão compor os relatórios de avaliação são construídos a partir da “[...] observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (BRASIL, 2010, p. 29). Sendo assim, a avaliação na Educação Infantil deve ser elaborada a partir de:

[...] múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) como uma memória que possibilita o acompanhamento do desenvolvimento da criança, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento, entre outros, que deve identificar também seus potenciais, interesses, necessidades. Tais pressupostos são assegurados no artigo 9º que define a avaliação como uma “continuidade dos processos de aprendizagens”. (BRASIL, 2010, p. 29).

Desse modo, as observações e registros devem ser contextualizados, considerando as manifestações das crianças em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e coconstrutoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social.

Portanto, a avaliação na Educação Infantil considera o desenvolvimento da criança em determinado período, colocando-a enquanto sujeito partícipe da aprendizagem no ambiente institucional da sala referência, em que considera sua manifestação em relação à ampliação de

repertório, ou seja, é um parecer síntese informando sobre o retorno que a criança demonstrou diante do que lhe foi oportunizado na interação pedagógica proposta pelos docentes.

Já a avaliação **da** Educação Infantil, é um “fenômeno sociocultural” (BRASIL, 2012), que se refere à qualidade da oferta, formalizado num projeto político-pedagógico em que os diferentes segmentos passam a refletir sobre seu papel no “contexto educativo” (BRASIL, 2015), sendo esse o objeto da avaliação, concebido a partir de:

[...] um conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas, a organização do trabalho entre os docentes, as relações com as famílias, as atividades e os relacionamentos profissionais, entre outros. (BRASIL, 2015, p. 27).

A avaliação da qualidade **da** Educação Infantil diz respeito à avaliação da instituição de Educação Infantil, pois quando assume o escopo de avaliação da qualidade dos serviços, trata do mapeamento de modo amplo. A partir das escolhas a respeito da qualidade pretendida no contexto educativo, viabiliza-se o processo de aproximação e confronto com parâmetros e indicadores de qualidade, considerando os objetivos e finalidades da unidade educativa. O documento *Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012) contribui para a definição da avaliação da qualidade da Educação Infantil:

A avaliação institucional também carrega a perspectiva formativa, pois possibilita a valorização dos contextos em que os resultados foram produzidos, os processos, os programas, o conjunto das ações, o Projeto Político Pedagógico, comparando o que foi executado com o que estava previsto, identificando os resultados não previstos, os fatores que facilitam ou são obstáculos à qualidade da educação; possibilita a reflexão fundamentada em dados, visando desencadear mudanças; põe em diálogo informações de fontes variadas (das crianças, dos docentes, das famílias, das condições objetivas de trabalho, das avaliações externas). Assim, a avaliação institucional pode ser instrumento potente para reconstrução das práticas, resultantes do confronto e da negociação de posições, de interesses, de perspectivas; e ainda, para o fortalecimento das relações internas e das relações com as demais instâncias decisórias da Rede de ensino (BRASIL, 2016, p. 16).

Em vista disso, a avaliação da qualidade **da** Educação Infantil é o objeto de estudo desta Dissertação. Bondioli e Savio (2015) apresentam a definição de avaliação nesse contexto, destacando que os seus princípios assumem a valoração da qualidade numa perspectiva democrática e participativa:

No que diz respeito à avaliação, segundo a definição clássica, a *evaluation* determina o valor de um objeto qualquer (*evaluandum*), exige uma coleta

sistemática de informações sobre a realidade a ser avaliada, implica a atribuição de um juízo com base em critérios transparentes, tem uma finalidade pragmática, orientada a tomada de decisão, à ação futura, à melhoria do existente [...] avaliação como um processo democrático que promova a inclusão, o diálogo, a deliberação, o *empowerment* profissional. (BONDIOLI; SAVIO, 2015, p. 24-25, grifo das autoras).

A avaliação da qualidade da Educação Infantil pressupõe julgamento a partir de um referencial proposto para determinado contexto, com a finalidade de potencializar o debate em torno da qualidade de creches e pré-escolas. Assim, busca-se uma articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas para que estejam alinhadas à função social da Educação Infantil, contribuindo na melhoria do atendimento. O documento *Contribuições para a Política Nacional: Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto*, trata da avaliação no seu sentido mais amplo, ou seja, “[...] não pode se basear em juízos subjetivos” (BRASIL, 2015, p. 33). Conforme segue, a avaliação:

[...] precisa submeter os diferentes elementos e práticas do contexto educativo a uma observação e investigação sistemáticas. O julgamento, aspecto central em um processo avaliativo ou autoavaliativo, se efetiva por indicadores passíveis de determinação e que nos trazem para a demarcação da importância de termos um ou mais instrumentos para tal. (BRASIL, 2015, p. 33).

Esses indicadores constituem elementos determinantes para a construção de um conceito de qualidade, que, num primeiro momento, apenas fazia parte de um conceito abstrato, passa a ser operacionalizada a partir da concretude de parâmetros e indicadores mensuráveis. Assim, o escopo e a metodologia dos indicadores traduzem os interesses teóricos, políticos e sociais para determinada realidade.

Quando a avaliação está vinculada a ideia de monitoramento trata de fazer o levantamento das condições de oferta dos serviços de modo micro, local com indicadores próprios, sendo geralmente utilizados pelos municípios para avaliar sua rede de ensino. O monitoramento faz o levantamento de dados das condições objetivas de trabalho e as relações que se estabelecem nos contextos, a fim de verificar se a intervenção em curso apresenta coerência com as metas estabelecidas e se contribui para a avaliação. Desse modo, o monitoramento realiza um acompanhamento sistemático de desenvolvimento do próprio projeto educacional, diferenciando-se da avaliação da qualidade. A avaliação identifica a relevância e o alcance dos objetivos, se necessário propõe melhorias. Mesmo com algumas distinções entre os conceitos, monitoramento e avaliação se complementam. Assim serão descritos ao longo do texto de modo a contribuir no entendimento do objeto de pesquisa que trata da avaliação da qualidade.

No que se refere a avaliação demarca-se as possíveis implicações políticas e metodológicas que perpassam seus fins e objetivos. A Figura 6 apresenta elementos comuns presentes na estrutura dos instrumentos avaliativos, pois a avaliação está baseada em concepções e parâmetros que definem o conceito de qualidade, conforme a descrição sobre a avaliação:

- Perpassa por concepções de educação, criança, infância e sociedade. Esses conceitos são basilares nas escolhas curriculares e pedagógicas, por sua vez influenciam na formação das novas gerações para o projeto de sociedade (holística, humanística ou cartesiana voltada para atender o mercado de trabalho etc.);
- Apresenta concepções relacionadas a finalidade da educação infantil na comunidade onde a instituição está inserida e a partir disso é feito o levantamento de dados sobre o contexto;
- Baseia-se numa metodologia, que define a estratégia de coleta de dados atrelada a concepção pedagógica (tradicional, construtivista, histórico crítica);
- Apresenta consonância com as características do sistema de ensino (contextual);
- Implica em financiamento dos sistemas de ensino que define metas a serem alcançadas;
- Os dados retroalimentam as políticas públicas para a infância, possibilitando que as inovações e melhorias sejam implementadas a partir do mapeamento da avaliação.

Figura 6 - Implicações políticas e metodológicas dos instrumentos de avaliação da educação infantil



Fonte: Elaborado pela autora.

A temática da avaliação da qualidade na Educação Infantil tem sido foco de debate, fomentando estudos em torno de quais instrumentos e estratégias avaliativas são os mais indicados para mapear a qualidade. Moro (2016, p. 10) ratifica que “[...] seguimos com a necessidade de especificar mecanismos acerca da avaliação ou monitoramento dos referidos critérios e padrões de qualidade da oferta em Educação Infantil, assim como acerca das

estratégias para articulação com políticas públicas de outros setores”. Nessa perspectiva, entende-se que a avaliação deve fazer um balanço crítico da realidade institucional, a fim de identificar se esta apresenta consonância com as diretrizes curriculares, levando em consideração a abrangência das políticas e dos programas públicos.

Ao monitorar a qualidade da oferta e do atendimento, a avaliação desempenha um importante papel de retorno à sociedade quando apresenta princípios claros e legítimos tanto para o mapeamento quanto na gestão dos resultados. Moro (2016, p. 11) destaca algumas questões que podem contribuir no debate quando se trata da avaliação da qualidade numa perspectiva mais ampla:

Avaliar é um modo de repensar sobre o que se faz, como se faz e para que se faz. A avaliação de políticas, programas e serviços públicos, deve permitir conhecer o alcance, os impactos e a efetividade dos investimentos públicos; dando a conhecer os problemas e a buscar possibilidades de resolução.

Nesse sentido, destaca-se a importância de estabelecer critérios e padrões de qualidade associados às políticas públicas para a infância, aos princípios e às diretrizes educacionais, para dar, até mesmo, respostas à sociedade sobre o trabalho desenvolvido com as crianças mediante os investimentos e as garantias asseguradas pelas políticas públicas. Portanto, a avaliação apresenta a possibilidade de averiguar os limites, mas também vislumbrar possibilidades de melhorias da qualidade.

Para dar continuidade, o Capítulo 4 traz alguns modelos avaliativos da qualidade na Educação Infantil elaborados no Brasil e no estrangeiro, classificando-os em duas categorias de análise com foco: 1) no desenvolvimento das crianças; 2) nos ambientes, insumos e processos.

4 MODELOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 2018, Sousa e Pimenta realizaram um levantamento bibliográfico das produções que tratam da temática da avaliação da qualidade da Educação Infantil. As pesquisadoras apontam a inexistência de consenso entre os autores quanto à abordagem e à linearidade no tipo e na finalidade da avaliação. Os modelos avaliativos são diversos e apresentam diferentes concepções, podendo referir-se à avaliação da criança, das instituições, dos professores e dos programas, por exemplo.

Pimenta (2017) apresenta uma detalhada revisão dos principais modelos de avaliação da qualidade na Educação Infantil, classificando os modelos de avaliação em duas categorias de análise: *com foco no desenvolvimento das crianças*, em que a avaliação atribui o conceito de qualidade a partir do nível de aprendizagem das crianças; e *com foco nos ambientes, insumos e processos*, que avalia as condições de oferta dos serviços.

Neste estudo, será mantida essa classificação, incluindo uma terceira categoria de modelos de avaliação de metodologia híbrida, que combinam a avaliação com foco no desenvolvimento das crianças e a dos ambientes de aprendizagem. Ainda, os instrumentos são subdivididos em estrangeiros e nacionais de acordo com a origem de elaboração do modelo, conforme segue:

- a) A avaliação da qualidade na Educação Infantil de origem estrangeira, com foco no desenvolvimento das crianças:
 - *Early Years Foundation Stage (EYFS)*;
 - *Child Observation Record (COR)*;
 - *Ages & Stages Questionnaires (ASQ)*;
 - *Performance Indicators in Primary Schools: Baseline Assessment (iPIPS)*;
 - *International Early Learning Study (IELS)*.
- b) A avaliação da qualidade na Educação Infantil de origem estrangeira, com foco nos ambientes, insumos e processos:
 - *Infant Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R)* e *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)*;
 - *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido (ISQUEN)* e *Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia (AVSI)*;
 - *Escala de evaluación de la calidad educativa en centros pré-escolares (ECCP)*;
 - *National Quality Standard (NQS)*;

- Proposição de Avaliação do Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA);
 - *Qualità Lúdica - Strumento per l'analisi della Qualità Lúdica del Nido*;
 - *Elementi Per Rilevare e Valutare L'integrazione Scolastica (ERVIS)*;
 - *Strumenti per lo Sviluppo di Processi Riflessive e Indagini valutative Nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi (SPRING)*.
- c) Avaliação da qualidade na Educação Infantil estrangeira de metodologia híbrida possui foco tanto no desenvolvimento das crianças quanto nos ambientes de aprendizagem:
- *Measuring Early Learning Quality and Outcomes (MELQO)*.
- d) A avaliação da qualidade na Educação Infantil de origem nacional, com foco nos ambientes, insumos e processos, que avalia as condições de oferta dos serviços:
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.

O instrumento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), elaborado pelo MEC, serviu de referência na construção de instrumentos avaliativos adaptados a diferentes Redes e Sistemas de Ensino, tais como: *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista* (SÃO PAULO, 2016), que apresentam duas dimensões a mais do documento base; *Indicadores da qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador* (INDIQUE), que atribui responsabilidades de gestão do resultado da avaliação para além da instituição (SALVADOR, 2016); e os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil do Distrito Federal*, atualizado quanto às bases conceituais e à legislação (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A partir dessa classificação, os instrumentos de avaliação serão descritos sucintamente nas seções seguintes.

4.1 INICIATIVAS ESTRANGEIRAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

4.1.1 *Early Years Foundation Stage (EYFS)*, Inglaterra

O instrumento de avaliação da qualidade *Early Years Foundation Stage (EYFS)*, desenvolvido na Inglaterra, estabelece normas para o desenvolvimento, a aprendizagem e os cuidados para as crianças de zero a cinco anos de idade. A partir de 2008, todas as instituições

de Educação Infantil, independentemente de sua classificação (públicas, privadas etc.), passaram a seguir tais diretrizes.

A referida avaliação é realizada pelos profissionais que atendem as crianças com observação permanente, no entanto, não há comparação de resultados entre diferentes instituições. Ela é composta por seis áreas de avaliação, a saber:

1. Desenvolvimento pessoal, social e emocional;
2. Comunicação, linguagem e alfabetização;
3. Resolução de problemas, raciocínio e numeracia;
4. Conhecimento e compreensão do mundo;
5. Desenvolvimento físico;
6. Desenvolvimento criativo. (GREAT BRITAIN, 2008, p. 7 tradução nossa).

Os itens avaliados na criança se baseiam numa categoria de resposta de 1 a 9 (Quadro 44), sendo 1 a 3 considerado o nível inicial de aprendizado; 4 a 8 não é linear e indica que a criança superou o nível inicial e vem progredindo; e 9 o nível demonstra que a criança domina ou está além das metas de aprendizagem (PIMENTA, 2017).

Quadro 4 – Itens avaliados na escala cálculo: perfil EYFS, Inglaterra

Pontuação	Item a ser avaliado na criança
Ponto 1 da escala	Responde ao vocabulário envolvido em adição e subtração em rimas e jogos.
Ponto 2 da escala	Reconhece diferenças na quantidade ao comparar conjuntos de objetos.
Ponto 3 da escala	Encontra mais ou menos de um grupo de até cinco objetos.
Ponto 4 da escala	Refere-se à adição por meio da combinação de dois grupos.
Ponto 5 da escala	Relaciona a subtração com diminuir.
Ponto 6 da escala	Em atividades práticas e discussão, começa a utilizar o vocabulário envolvido na adição e subtração.
Ponto 7 da escala	Encontra mais ou menos do que um número de 1 a 10.
Ponto 8 da escala	Usos desenvolvendo ideias matemáticas e métodos para resolver problemas práticos.
Ponto 9 da escala	A criança atingiu todos os objetivos de aprendizagem precoce de cálculo. Além disso, usa uma variedade de estratégias para adição e subtração, incluindo recontagem mental de número.

Fonte: Great Britain (2008).

A perspectiva de investimentos na Educação Infantil e avaliação da qualidade na Inglaterra se justifica como possibilidade de melhorar o desempenho dos estudantes nas etapas escolares seguintes. O processo de transição entre uma etapa educacional e outra recebe uma atenção para que ocorra de modo processual, evitando rupturas significativas.

A família desempenha um importante papel nesse processo, pois é considerada como estimuladora inicial de aprendizagem, pois pode contribuir para a compreensão dos valores que a criança pode apresentar na coleta de dados, a qual deve ser envolvida no processo e entender de que se trata uma avaliação, porque os dados são coletados individualmente.

Outro aspecto importante é a questão da linguagem, que define a identidade da criança e deve ser respeitada. A avaliação deve estar voltada à forma como a criança se comunica, ou seja, como se expressa na sua língua de origem, mesmo não sendo a oficial, respeitando as diferenças étnicas. Quanto às crianças com deficiência, dependendo da complexidade de sua limitação, é considerado como item não aplicado na avaliação da criança (PIMENTA 2017).

4.1.2 *Child Observation Record (COR)*, Estados Unidos

Desenvolvida pela Fundação *Highscope Child Observation Record (COR)*, Estados Unidos, é uma avaliação sistemática dos conhecimentos e habilidades das crianças, também realizada pelos professores e cuidadores que apresentam relação de proximidade com esses sujeitos (PIMENTA, 2017). A avaliação divide-se em *Preschool Child Observation Record* (Preschool COR), destinando-se às crianças de 2 anos e 6 meses a 6 anos de idade, e *Infant-Toddler Child Observation Record*, para crianças de 6 meses a 3 anos de idade.

A Preschool COR avalia numa categoria de resposta de 1 a 5, que representam níveis de simples a complexo, conforme o (Quadro 5).

Quadro 5 – Categorias e itens da *Preschool COR*, Estados Unidos

CATEGORIAS	ITENS
Iniciativa	Fazer escolhas e planos; Resolver problemas com materiais; Iniciar o jogo; Cuidar das necessidades pessoais.
Relações sociais	Relação com os adultos; Relação com as outras crianças; Resolver conflitos interpessoais; Compreender e expressar sentimentos.
Representação criativa	Fabricação e construção de modelos; Desenho e pintura de imagens; Simulação.
Movimento e música	Movendo-se de várias maneiras; Movendo-se com objetos; Sentir e expressar ritmo regular; Mover-se com música; Cantar.
Linguagem e alfabetização	Ouvir e compreender a fala; Utilizar vocabulário; Utilizar padrões complexos de fala; Mostrar consciência de sons em palavras; Demonstrar conhecimento sobre livros; Utilizar nomes de letras e sons; Leitura; Escrita.
Matemática e ciências	Ordenar objetos; Identificar padrões; Comparação de propriedades; Contar; Identificar posição e direção; Identificar sequência, mudança e causalidade; Identificar materiais e propriedades; Identificar os seres vivos e naturais.

Fonte: *Highscope Educational Research Foundation* (2003). Traduzido e elaborado por Pimenta (2017, p. 149).

A *Infant-Toddler COR* (Quadro 6) abrange seis categorias: senso de si mesmo, relações sociais, representação criativa, movimento, comunicação e linguagem, exploração lógica (PIMENTA, 2017).

Quadro 6 – Categorias e itens da *Infant-Toddler* COR

CATEGORIAS	ITENS
Senso de si mesmo	Expressar iniciativas; Distinguir a si mesmo dos outros; Resolver problemas; Desenvolver habilidades de autoajuda.
Relações sociais	Construir vínculo com um cuidador principal; Relacionamento com adultos desconhecidos; Expressar emoções; Responder aos sentimentos dos outros; Brincar com os outros.
Representação criativa	Simular; Explorar materiais de construção e arte; Reagir e identificar imagens e fotografias.
Movimento	Mover partes do corpo; Mover o corpo todo; Mover-se com objetos; Mover-se com música.
Comunicação e linguagem	Ouvir e responder; Comunicar interesse de forma não verbal; Participar da comunicação (dar e receber); Falar; Explorar livros de imagens; Mostrar interesse em histórias, rimas e sons.
Exploração e lógica inicial	Explorar objetos; Explorar categorias; Desenvolver entendimento dos números; Explorar o espaço; Explorar o tempo.

Fonte: *High Scope Educational Research Foundation*. Traduzido e elaborado por Pimenta (2017, p. 151).

A partir de cada categoria são criados níveis do simples ao complexo para cada item, ou seja, mensuram o desenvolvimento da criança. Para cada item são definidos descritores que possibilitam a operacionalização do instrumento de avaliação, por meio da observação pontual do objeto em questão.

4.1.3 *Ages & Stages Questionnaires (ASQ)*, Estados Unidos

Uma das experiências de avaliação da qualidade da Educação Infantil aplicada no Brasil foi conduzida com o modelo *Ages & Stages Questionnaires (ASQ)*, o qual tem origem norte-americana. A avaliação é realizada por avaliadores externos e tem como objetivo avaliar individualmente o desenvolvimento infantil em cinco domínios:

(1) comunicação, (2) coordenação motora ampla, (3) coordenação motora fina, (4) resolução de problemas e (5) pessoal/social. Esta avaliação resulta em classificação das crianças, em três níveis, associados às seguintes indicações: necessidade de uma avaliação em profundidade, recomendação de monitoramento e estímulos adicionais ou registro de que o desenvolvimento está dentro do esperado/programado. (BRASIL, 2012, p. 9).

Fioravanti-Bastos, Filgueiras e Moura (2016) publicaram resultados de uma experiência avaliativa, realizada por amostragem no ano de 2013, utilizando instrumento ASQ. A avaliação contou com a livre adesão de 28 educadoras infantis de seis creches, todas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. As profissionais selecionadas para participar do estudo já haviam feito parte da avaliação censitária realizada no município de Rio de Janeiro em 2010, também conduzida utilizando o instrumento ASQ.

Segundo a descrição da pesquisa, os aplicadores estavam cientes do seu papel no processo de coleta de dados que a avaliação estabelecia. As faixas etárias das crianças avaliadas são: 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 30, 33, 36, 42, 48, 54 e 60 meses (FIORAVANTI-BASTOS; FILGUEIRAS; MOURA, 2016). Com o objetivo de confirmar a maturidade, confiabilidade e validade do instrumento ASQ, a avaliação foi adaptada à realidade brasileira (tradução), adotando a sigla ASQ-BR *Questionário de Idades e Etapas* validado no Brasil. A Figura 7 se refere ao Guia Rápido para o avaliador presente no Manual da ASQ_3 aplicada no Rio de Janeiro em 2010. A partir das informações descritas, os autores tecem suas reflexões.

Figura 7 – Trecho do Manual da ASQ_3 aplicada no Rio de Janeiro (2010).

6. Esclarecendo as questões do ASQ-3

6.1. Bloco Comunicação

6.1.1. Questionário de 2 meses

Q1: Um bebê quando está descobrindo a fala testa sons com a garganta que parecem um gargarejo. É claro que ele não passa todo o tempo fazendo sons desse tipo e por isso a pergunta é se ele faz esse tipo de som às vezes. Se ele já fez alguma vez, marque sim nessa questão. Se ele ainda não fez, marque ainda não. Se ele tenta arranhar a garganta, mas não consegue segurar o som por mais de 1 segundo, marque às vezes.

Q2: Os sons avaliados nesse quesito podem ser os de qualquer vogal ou sílaba simples formada por uma consoante ou vogal. Portanto, pode ser sons como “eeee”, “iiii” ou “maaaa”. Não vale sons de gritinhos, apenas sons com esse tipo de estrutura.

Q3: Esse quesito pretende avaliar a interação do bebê com quem tenta se comunicar com ele. Portanto, os sons devem ser uma espécie de resposta sonora a você. Não vale situações em que ele já está fazendo sons e você passa a falar com ele. Precisa ficar caracterizado que ele está interagindo com você.

Q4: Esse quesito também pretende testar a interação do bebê com quem tenta se comunicar.

Q5: O riso aqui é aquele contido, baixinho, que surge mesmo quando o bebê está brincando ou observando algo sozinho.

Q6: Esse quesito avalia se o bebê demonstra reconhecer as pessoas que cuidam dele e passam grande parte do tempo com ele.

6.1.2. Questionário de 4 meses

Q1: Repete a Q5 do questionário de 2 meses.

Q2: Repete a Q6 do questionário de 2 meses.

Q3: Quando o bebê está chorando pedindo atenção, a questão aqui é se precisa ser a sua voz (de quem cuida mais dele) ou pode ser a voz de outra pessoa (qualquer voz de adulto) com quem ele não tem tanto contato, para fazer com que ele pare de chorar, mesmo que seja momentaneamente.

Q4: Nesse quesito, se o bebê já emitiu gritos agudos, marque sim. Se nunca emitiu gritos agudos, marque não. Se o bebê tenta emitir gritos altos, mas o som não sai agudo, marque às vezes.

Q5: Por risada entende-se riso sonoro, alto, como gargalhada.

Q6: Esse quesito investiga se o bebê tenta se comunicar através de sons com brinquedos ou pessoas. Qualquer ruído que o bebê fizer pode ser considerado como som.

Fonte: RIO DE JANEIRO (2010, p.12).

A metodologia do instrumento, considerado de baixo custo, requer tempo médio de 15 minutos para aplicação, sendo relativamente de fácil compreensão aos aplicadores. As respostas baseiam-se em três pontos: “sim”, “às vezes” e “ainda não” (FIORAVANTI-BASTOS;

FILGUEIRAS; MOURA, 2016). No entanto, a metodologia da avaliação exige que os avaliadores conheçam as crianças de modo efetivo, ou seja, tenham tempo de convivência como seus cuidadores ou professores, para que possam observar as respostas aos estímulos e que as crianças se sintam seguras por reconhecerem o ambiente. Para manter a fidedignidade da aplicação, as concepções dos avaliadores precisam estar em consonância com o instrumento.

As professoras participantes da pesquisa se manifestaram enquanto mediadoras na ampliação de conhecimento das crianças, contribuindo com seu desenvolvimento. Portanto, estavam aptas a aplicarem o instrumento, considerando que a ação docente é permeada de *saberes, valores, hábitos, concepções e ações educativas, os quais se manifestam em suas práticas cotidianas e afetam seus objetivos em relação à avaliação do desenvolvimento das crianças sob seus cuidados* (FIORAVANTI-BASTOS; FILGUEIRAS; MOURA, 2016).

Desse modo, algumas inquietações foram surgindo ao longo da pesquisa de Fioravanti-Bastos, Filgueiras e Moura, (2016). A primeira percepção das aplicadoras tange à necessidade de adaptação da escala ao contexto da realidade pedagógica brasileira e à metodologia de trabalho, para que estivesse em sincronia com a avaliação e não apenas a adequação da tradução dos termos. Outra característica do instrumento, baseia-se nos estágios ou etapas do desenvolvimento infantil, sendo contraditório aos princípios pedagógicos da EI brasileira:

As participantes não discordam que o ASQBR é um bom instrumento o qual pode levantar indicadores relevantes, mas acreditam que estes poderiam estar associados ao trabalho de psicólogos do desenvolvimento ou psicopedagogos, dado a perspectiva biopsicológica e a abordagem médico-empirista de acordo com as quais o instrumento foi construído (*SQUIRES et al., 2009 apud FIORAVANTI-BASTOS; FILGUEIRAS; MOURA, 2016, p. 300*).

Outra constatação se relaciona ao fato de o instrumento não estar alinhado às diretrizes educacionais brasileiras. Tal comprovação foi reafirmada ao identificar que o instrumento avaliativo padronizado ASQ-BR está associado aos estágios e etapas do desenvolvimento biológico-cognitivo das crianças, próprio da psicologia (psicometria), além das concepções pedagógicas das profissionais sobre o uso da escala, assim como o tempo destinado à aplicação do instrumento, interferiam na qualidade do atendimento às crianças (FIORAVANTI-BASTOS; FILGUEIRAS; MOURA, 2016).

4.1.4 Performance Indicators in Primary Schools (iPPS), Inglaterra

O *Performance Indicators in Primary Schools*¹⁰ foi desenvolvido pelo *Centre for Evaluation & Monitoring*, da Durham University, na Inglaterra. Segundo Pimenta (2017, p. 37-38), a avaliação “[...] foi apresentada no Brasil em 2016, ao centro de estudos ligado ao Instituto Alfa e Beto, em conjunto com o Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOPE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)”.

Esse instrumento avaliativo se baseia no desempenho individual de crianças entre 4 e 6 anos de idade, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além de habilidades em coordenação motora. “Os resultados devem servir de apoio para que formuladores de políticas públicas estejam conscientes das fraquezas desta etapa, podendo saná-las, e possam identificar os benefícios no longo prazo dos investimentos na educação infantil em práticas eficazes de alfabetização” (iPPS, 1999). O Quadro 7, apresenta as características relativas ao instrumento avaliativo iPPS.

Quadro 7 - Características da avaliação Performance Indicators in Primary Schools(iPPS)

Componentes	Objetivo/Metodologia	Aspectos avaliados/ Descritores
Desenvolvimento cognitivo	Demonstrar bons indicadores de resultados educacionais posteriores. A avaliação faz uso de um aplicativo que funciona em um <i>smartphone</i> ou tablet ao lado de um livreto de imagens. Cada seção da avaliação apresenta itens de dificuldade crescente até que a criança tenha errado e, então, passe para a próxima seção apropriada ao seu nível de proficiência (ou seja, a avaliação opera em sequências estipuladas).	Caligrafia; vocabulário; ideias sobre leitura; consciência fonológica; identificação de carta; reconhecimento de palavras e leitura. Ideias sobre matemática; contagem e capacidade de usar números; soma; identificação da forma; identificação de dígitos; problemas matemáticos; memória.
Desenvolvimento pessoal, social e emocional	Monitorar o desenvolvimento pessoal, social e emocional das crianças. O professor avalia por meio de uma escala de cinco pontos, com um descritor fornecido para cada ponto. Realizado no ingresso da criança na instituição e no final do ano letivo.	Ajustando ao ambiente escolar; Desenvolvimento pessoal; Desenvolvimento social e emocional.
Desenvolvimento físico	Visa avaliar a destreza e manipulação com as mãos e dedos, em que identifica aqueles que não têm flexibilidade e coordenação.	Altura e peso; habilidades motoras finas ou coordenação motora fina; desenvolvimento motor grosso.
Comportamento	Realizada no final do ano pelo professor da turma. A partir das declarações de características comportamentais que são baseadas nos critérios diagnósticos do DSM-IV para TDAH, o professor confirma ou não se a afirmação se aplica à criança.	Desatenção, hiperatividade e impulsividade, com a redação adaptada para refletir crianças pequenas em sala de aula.
Informação contextual	Dois questionários curtos, para professores e pais/responsáveis sobre as crianças, para que políticas vejam e comparem as relações entre essas variáveis e os resultados dos demais descritores.	Idade; Necessidades especiais; Status socioeconômico.

Fonte: Adaptado a partir das informações do site iPPS. Disponível em: <http://www.ipips.org/the-ipips-study/the-ipips-assessment>. Acesso em: 25 jul. 2019.

¹⁰ Indicador Internacional de Performance em Escolas de Ensino Primário (iPPS).

De modo geral, o iPIPS apresenta como pressuposto a antecipação da escolarização da Educação Infantil, o desempenho da criança e a capacidade de comunicar seus conhecimentos por meio de dispositivos eletrônicos (alfabetização digital), já os ritmos de aprendizagem não são considerados. A metodologia do instrumento avaliativo atribui aos professores e às famílias a tarefa de estimulação e avaliação do desenvolvimento infantil. Além disso, não descreve sobre a participação dos segmentos da comunidade educativa, pois não se aplica a autoavaliação institucional e nem inclui a intersetorialidade. Os resultados dessa avaliação, de acordo com seus formuladores, são comparáveis com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

4.1.5 *International Early Learning Study (IELS)*, Estados Unidos

O *Program for International Student Assessment (PISA)*, programa de avaliação internacional de estudantes organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) também realiza o IELS para crianças de 5 anos de idade, popularmente conhecido como *PISA Baby*. Difundido por formuladores de políticas nos Estados Unidos, pretende avaliar as habilidades e competências das crianças americanas no início da escola primária, como elas se comparam às habilidades de crianças de 5 anos de idade em outros países e como seus sistemas de educação e assistência à infância preparam as crianças para a escola primária¹¹. O IELS envolve tanto avaliação de domínios da aprendizagem quanto de habilidades cognitivas e socioemocionais, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 – Domínios e habilidades avaliadas no instrumento IELS

Avaliação direta: os quatro domínios da aprendizagem precoce	Avaliação indireta: habilidades cognitivas e socioemocionais
Baseada em brincadeiras: as crianças realizam atividades semelhantes a jogos em um tablet projetado para medir as habilidades iniciais de alfabetização, numeramento precoce, autorregulação e habilidades sociais emocionais (empatia).	Os pais/responsáveis informam sobre as habilidades cognitivas, sociais e emocionais emergentes das crianças e os comportamentos observados em casa.
	<i>Os funcionários</i> informam sobre as habilidades e comportamentos cognitivos, sociais e emocionais emergentes das crianças observados na educação infantil ou no ambiente escolar.
	Os administradores [gestores] informam sobre o comportamento da criança durante a avaliação direta. Essas informações serão usadas para fins de controle de qualidade e avaliação da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados retirados IES/NCES, Disponível em: https://nces.ed.gov/surveys/iels/study_components.asp. Acesso em: 6 jul. 2020.

¹¹ Para saber mais, acesse: <https://nces.ed.gov/surveys/iels/>. Acesso em: 21 nov. 2019.
https://nces.ed.gov/surveys/iels/study_components.asp. Acesso em: 18 dez. 2019.
https://nces.ed.gov/surveys/iels/pilot_summary.asp. Acesso em: 31 mar. 2020.

A intencionalidade do PISA *Baby* é a de estender para a Educação Infantil a avaliação em larga escala promovida pela OCDE, que é realizada para alunos de 15 anos, desde 2000¹² (VILANI; OLIVEIRA, 2018).

4.2 INICIATIVAS ESTRANGEIRAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM FOCO NOS AMBIENTES, INSUMOS E PROCESSOS

4.2.1 *Escala de evaluación de la calidad educativa en centros preescolares (ECCP), México*

A pesquisa de Myers (2011) sobre qualidade da Educação Infantil aborda a trajetória dessa etapa educacional no México, que passou a ser obrigatória a partir de 2008 para crianças de 3 a 6 anos, tornando a avaliação da qualidade como pressuposto necessário com a ampliação da oferta.

Os níveis de matrícula em 2002-2003 eram de 81% das crianças de 5 anos, 63% das de 4 anos, e 21% das de 3 anos. Isso significava que o sistema deveria absorver bem mais de 2 milhões de crianças em um período de 5 anos, tarefa que parecia acima dos meios financeiros e da capacidade organizacional do país. (MYERS, 2011, p. 4).

A avaliação passou por reestruturações para coletar dados dentro das especificidades da Educação Infantil e contava com a participação de vários segmentos da comunidade educativa e de *feedback* para que fossem identificados os pontos que estavam de acordo com a qualidade e aqueles que precisavam de mudanças. O mapeamento por amostragem da avaliação realizada no período entre 2003 e 2008 pouco contribuiu para a evolução do instrumento. Em alguns anos foi progressivo, em outros, foi negativo (MYERS, 2011). O *feedback* da avaliação, segundo Myers (2011), era a base para a continuidade dos currículos que ainda estavam sendo implementados, e alguns critérios de qualidade eram possíveis de alcançar somente a longo prazo, pois dependiam de recursos e de apropriações curriculares, além do aumento intenso da demanda pré-escolar.

O México reformulou a avaliação da pré-escola, de modo que os itens contemplassem instituições tanto urbanas quanto rurais. As necessidades educacionais dos grupos indígenas pautaram o sistema de avaliação se utilizando de critérios, conforme descritos, no Quadro 9.

¹² Para saber mais, acesse: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 18 dez. 2019.

Quadro 9 - Dimensões e Indicadores para pré-escolas e salas de aula avaliadas em 2007 com 50 indicadores da ECCP (Versão 5)

Dimensões	Indicadores para o nível de estabelecimento
Recursos	1.1.1 Limpeza, manutenção, ausência de risco. 1.1.2 Espaços exteriores e área de brincar. 1.1.3 Espaço adequado. 1.1.4 Banheiros. 1.1.5 Equipamentos e procedimentos para prevenir acidentes. 1.1.6 Provisões para crianças com deficiência. 1.1.7 Formação e experiência do diretor.
Gestão Educacional	1.2.1 Estilo de liderança do diretor. 1.2.2 Atualização da equipe docente. 1.2.3 Procedimentos para identificação de problemas de saúde. 1.2.4 Detecção, encaminhamento e acompanhamento de casos especiais. 1.2.5 Organização do apoio para a unidade. 1.2.6 Documentação completa e organizada. 1.2.7 Acompanhamento por supervisores e outros.
Processo Educacional	1.3.1 Missão e visão do estabelecimento. 1.3.2 Diagnóstico da situação educacional. 1.3.3 Planejamento. 1.3.4 Avaliação do planejamento. 1.3.5 Alimentação e nutrição oferecida.
Relação com família e comunidade	1.4.1 Troca de informações com as famílias. 1.4.2 Atividades direcionadas às famílias. 1.4.3 Participação ativa e organizada das famílias. 1.4.4 Atividades periódicas com a comunidade.
Indicadores para o nível da sala de aula	
Recursos	2.1.1 Suficiência, manutenção, segurança, iluminação, ventilação. 2.1.2 Mobilidade no interior da sala de aula. 2.1.3 Mobiliário, materiais de ensino e organização. 2.1.4 Materiais suficientes, variados e organizados. 2.1.5 Razão adulto-criança. 2.1.6 Formação e experiência do professor.
Processo Educacional	2.2.1 Identificação dos interesses das crianças. 2.2.2 Planejamento de atividades com a classe. 2.2.3 Registro dos avanços e dificuldades de aprendizagem das crianças. 2.2.4 Rotina de trabalho consistente. 2.2.5 Atividades variadas e estruturadas. 2.2.6 Atividades individuais, em pequenos grupos e coletivas. 2.2.7 Participação das crianças na escolha de temas, atividades e materiais. 2.2.8 Exploração e experimentação pelas crianças. 2.2.9 Escuta atenta das crianças. 2.2.10 Uso de perguntas para facilitar a aprendizagem. 2.2.11 Participação em jogos de dramatização. 2.2.12 Interação positiva e colaborativa entre as crianças. 2.2.13 Resolução de conflitos. 2.2.14 Relações afetuosas e respeitadas. 2.2.15 Atividades que promovem a equidade. 2.2.16 Hábitos de saúde: lavar as mãos, escovar os dentes.
Gestão Educacional	2.3.1 Clima de confiança. 2.3.2 Reconhecimento do valor pessoal e profissional do professor. 2.3.3 Percepção positiva das designações e trabalho na unidade. 2.3.4 Promoção da experimentação, de pôr em prática novas ideias. 2.3.5 Acompanhamento e apoio externo.

Fonte: Adaptado de Myers (2011).

Para a mensuração dos resultados, os escores representam um ponto em um contínuo de 1 a 5, em que: 1 = inadequado; 2 = incipiente; 3 = básico; 4 = bom; 5 = excelente (MYERS, 2011). No referido artigo, o autor não trata de maneira aprofundada o conceito de qualidade, apenas apresenta os resultados da pesquisa, realizando uma análise crítica a respeito dos resultados obtidos¹³. De acordo com Myers (2011, p. 104), o conceito de qualidade é definido a partir de duas perspectivas:

O que se segue reflete a convicção de que [primeiro] a qualidade não é um conceito universal e não é estático [...]. Na segunda, a qualidade é relativa, mutável, sensível a valores, ao contexto e à história. Embora a criação de uma escala pareça mais próxima da tradição moderna, pois poderia parecer representar uma “verdade”, esta não é a postura básica adotada pelos pesquisadores. Como se verá isso traz complicações, quando se deseja comparar tempos históricos, espaços geográficos e programas diferentes.

Com o resultado da pesquisa, o autor traça algumas conclusões no que se refere à qualidade: com a expansão da oferta da pré-escola nos diferentes contextos urbanos e rurais, ficaram mais perceptíveis as desigualdades; as estratégias tradicionais, como, por exemplo, a maior oferta de recursos não garante a melhoria dos programas; para haver melhoria de fato, a avaliação precisa ser um processo contínuo. Por conseguinte, a definição de qualidade deve ser contextualizada e, conforme Myers (2011), nenhum instrumento para medir qualidade pode ser tomado como final. Devido às singularidades de cada pré-escola, é imprescindível permitir e, até mesmo, promover acréscimos locais, levando em consideração o contexto (MYERS, 2011).

4.2.2 *National Quality Standard (NQS), Austrália*

A Austrália, outro país pesquisado sobre o sistema da avaliação da Educação Infantil, tem a característica de ser marcada pela diversidade e por desigualdades sociais. Ali, a Educação Infantil abrange o atendimento às crianças nascidas em seu território, estrangeiras e aborígenes (PIMENTA, 2018). No que concerne à avaliação nessa etapa educacional, esse processo está institucionalizado, com a existência de padrões de qualidade nacionais utilizados para realizar o credenciamento, o monitoramento e a avaliação dos serviços (PIMENTA, 2017).

Pimenta (2018) realizou um estudo aprofundado referente à avaliação da qualidade da Educação Infantil implementada no país, e ressaltou que as crianças australianas de classes

¹³ Uma tentativa de aproximar as duas visões e de atenuar, mas não suplantá-las. A tensão entre elas pode ser encontrada em Myers (2005).

menos favorecidas nem sempre têm acesso aos serviços de educação de qualidade, comprometendo, assim, o seu processo de desenvolvimento. Por outro lado, a partir de 2012, com a regulamentação sobre os padrões de qualidade no país, as instituições que prestam serviço à infância também passam pelo processo de avaliação, a fim de medir os padrões de qualidade (TAYLER, 2014).

O “Padrão Nacional de Qualidade” (NQS) iniciou em 2008, com um exame internacional de sistemas de qualidade. A partir de 2012, com a reformulação do sistema de avaliação baseado no Padrão Nacional de Qualidade, passa a ser nomeado *Australian Children's Education & Care Quality Authority* (ACECQA), sendo este um sistema único, integrado e focado em resultados e na gestão conjunta entre estado/território e *Commonwealth of Australia* (TAYLER, 2014).

O sistema educacional da Austrália apresenta diferenças em relação ao Brasil quanto à provisão, obrigatoriedade, gratuidade, tipos de serviços oferecidos, formação de professores, entre outros (PIMENTA, 2018). Quanto aos tipos de instituições avaliadas, inclui duas categorias amplas de serviços em creches de período integral, pré-escolas e instituições de cuidados fora do horário escolar (em dependências da escola), assim como se estende a serviços domiciliares de atendimento no ambiente doméstico (TAYLER, 2014).

Numa perspectiva histórica, Tayler (2014), no artigo “Avaliação da qualidade da educação infantil na Austrália”, aborda sobre o financiamento da Educação Infantil, indicando que diferentes prestadores oferecem os serviços educacionais, conforme a característica de cada tipo de instituição. No entanto, devem estar em consonância com padrões normatizados por diretrizes e currículos comuns ao sistema de monitoramento e regulação do governo sobre a qualidade do atendimento.

De acordo com Tayler (2014), o instrumento avaliativo para medir a qualidade dos serviços passou por um período de adequação e verificação da confiabilidade, com a intenção de garantir a validade dos dados coletados pelos avaliadores externos. O resultado preliminar contou com o *feedback* dos profissionais que prestam os serviços, devido sua importância na validação do instrumento e possíveis ajustes, além da elaboração de um plano de melhorias (TAYLER, 2014). Nesse sistema de avaliação, a estrutura curricular:

[...] constitui a base para garantir que as crianças, em todos os contextos de educação e cuidados na primeira infância, tenham uma experiência de qualidade de ensino e aprendizagem. [...] Ela [a estrutura curricular] tem uma ênfase específica na aprendizagem baseada no jogo e reconhece a importância da comunicação e da linguagem (incluindo alfabetização e matemática) e do desenvolvimento social e emocional. A estrutura foi concebida para ser

utilizada por educadores de primeira infância que trabalham em parceria com as famílias das crianças e educadores mais influentes. (COUNCIL OF AUSTRALIAN GOVERNMENTS, 2009, p. 5 *apud* PIMENTA, 2018, p. 116).

Ao que parece, o desafio da Austrália, nesse momento, é conseguir ir além da constatação realizada pelo processo de avaliação. Cabem reflexões e a construção de ações mais diretas nos estabelecimentos educacionais, de formação de pessoal e de escuta das percepções de qualidade dos profissionais que atuam na Educação Infantil (PIMENTA, 2018). Nesse cenário, o Quadro 10 apresenta os parâmetros que compõe a avaliação e o Quadro 1 os níveis de classificação da avaliação.

Quadro 10 - Padrões de qualidade e áreas avaliadas na ACECQA da Austrália

ÁREA	PADRÕES
Programa educacional e prática	<ul style="list-style-type: none"> - Uma estrutura de aprendizagem aprovada informa o desenvolvimento de um currículo que melhora a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança. - Educadores e coordenadores são focados, ativos e reflexivos na concepção e materialização do programa para cada criança.
Saúde e segurança das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - A saúde de cada criança é promovida. - Alimentação saudável e atividade física são incorporadas ao programa para crianças. - Cada criança está protegida.
Ambiente físico	<ul style="list-style-type: none"> - O desenho e a localização das instalações são apropriados para a realização do serviço. - O ambiente é inclusivo, promove competência, exploração independente e aprendizado através da brincadeira. - O serviço tem um papel ativo no cuidado de seu ambiente e contribui para um futuro sustentável.
Arranjos de pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Arranjos de pessoal melhoram a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e garantem a sua segurança e bem-estar. - Educadores, coordenadores e membros da equipe são respeitosos e éticos.
Relações com as crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Relações respeitosas e justas são desenvolvidas e mantidas com cada criança. - Cada criança é apoiada para construir e manter relações delicadas e sensíveis com outras crianças e adultos.
Parcerias de colaboração com as famílias e comunidades	<ul style="list-style-type: none"> - Relações de respeito e apoio são desenvolvidas e mantidas com as famílias. - As famílias são apoiadas no seu papel parental e os seus valores e crenças sobre a criação dos filhos são respeitados. - O serviço colabora com outras organizações e prestadores de serviços para melhorar a aprendizagem e o bem-estar das crianças.
Liderança e gestão de serviços	<ul style="list-style-type: none"> - A liderança eficaz promove uma cultura organizacional positiva e constrói uma comunidade profissional de aprendizagem. - Há um compromisso com a melhoria contínua. - Sistemas administrativos permitem a gestão eficaz de um serviço de qualidade.

Fonte: Elaborado pela autora com base em ACECQA (*apud* PIMENTA, 2018).

Quadro 11 - Níveis de classificação da avaliação dos serviços de ACECQA/NQS, Austrália

NÍVEL		SIGNIFICADO
01	Excelente	Indica que um serviço demonstra excelência e é reconhecido como um líder do setor.
02	Excede o Padrão Nacional de Qualidade	Indica que um serviço é superior ao Padrão Nacional de Qualidade.
03	Atende ao Padrão Nacional de Qualidade	Indica que um serviço está atendendo ao Padrão Nacional de Qualidade.
04	Trabalha para atender ao Padrão Nacional de Qualidade	Indica que um serviço está trabalhando no sentido de cumprir o Padrão Nacional de Qualidade.
05	Necessitando de melhoria significativa	Indica que um serviço não está cumprindo o Padrão Nacional de Qualidade e que o regulador está trabalhando estreitamente com o serviço para melhorar imediatamente a sua qualidade (caso contrário, a aprovação do serviço para operar será retirada).

Fonte: Elaborado pela autora com base em ACECQA (apud PIMENTA, 2018).

Sobre as possíveis contribuições que o sistema educacional australiano poderia trazer para o Brasil, Pimenta (2018, p. 128-130) traz como exemplo:

[...] aprimorar o regime de colaboração entre os entes federados, sendo os municípios os principais provedores da etapa, há que se considerar que estes são a esfera economicamente mais vulnerável da federação e, portanto, necessitam de aportes financeiros das demais esferas [...]. Outro aspecto importante é que a criança não é o foco da avaliação, e sim as práticas educacionais existentes nos estabelecimentos e aspectos da gestão. [...] prevê a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem das crianças no âmbito dos serviços educacionais, realizados pelos professores, de modo a promover a aprendizagem das crianças e obter resultados abrangentes, sem, contudo, levá-los em conta para aferir a qualidade dos serviços prestados. Esse movimento parece-nos interessante, pois valoriza o processo de aprendizagem das crianças, sem restringi-lo a determinadas habilidades/ competências. Ao mesmo tempo, indica, aos serviços e seus profissionais, que a aprendizagem é fruto de ações intencionais e planejadas pelos professores.

Portanto, medir a qualidade da Educação Infantil se torna pressuposto para que as políticas públicas para a infância considerem a especificidade da faixa etária, assim como a formação de professores, os materiais, os tempos e os espaços necessários para o desenvolvimento integral das crianças.

4.2.3 Proposição do Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), Espanha

Na Espanha o acesso à Educação Infantil, que é obrigatória dos 4 aos 6 anos de idade, segundo o relatório organizado por Motiejunaite *et al.* (2014), 93% de crianças estavam matriculadas. No entanto, apenas 30% das crianças com menos de 3 anos participam da educação e cuidados na primeira infância (ECPI):

La autorización es el proceso de evaluación mediante el cual los centros que desean ofertar EAPI acreditan su cumplimiento con las normas y requisitos mínimos establecidos en la legislación vigente. La evaluación externa es el proceso de control de calidad realizado por personas o equipos ajenos al centro de educación/atención infantil con el fin de evaluar y efectuar un seguimiento del funcionamiento de la institución, informar sobre la calidad de la oferta y presentar propuestas para mejorar la práctica educativa. (MOTIEJUNAITÉ *et al.*, 2014, p.24).

O relatório apresenta que o sistema educacional espanhol é semelhante aos outros países europeus, em que a Educação Infantil possui diretriz e a avaliação da qualidade dos serviços se faz presente para o funcionamento das instituições, determinando o nível de qualidade necessário no que tange à formação docente, à quantidade de crianças por turma, à estrutura física, ao currículo, às aprendizagens e à prática educativa para cada faixa etária. Acerca das instalações, a observação avalia que:

[...] é feito referência ao cumprimento dos regulamentos, especialmente em matéria de segurança e saúde (em edifícios, instalações e equipamentos, tanto interiores como exteriores), e o que se relaciona com as proporções criança/adulto e com as qualificações exigidas do pessoal. (MOTIEJUNAITÉ *et al.*, 2014, p. 25, tradução nossa).

A avaliação também é composta por questionários direcionados aos profissionais da instituição e famílias, conforme segue:

Questionário de valoração das famílias: funcionamento do estabelecimento de educação infantil; clima do estabelecimento de educação infantil; instalações e recursos; prática educativa; relação com os educadores; equipe diretiva; informação que recebem; participação; alimentação.

Questionário de valoração dos professores: equipe diretiva; organização; informação e participação; trabalho em equipe; relações com as famílias; identificação com a linha pedagógica; satisfação com as condições de trabalho; valorização global do estabelecimento educacional. (PIMENTA, 2017, p. 161, grifos da autora).

As etapas da autoavaliação se baseiam nos seguintes procedimentos: a) coleta de informação: entrevistas, revisão de documentos, observação, aplicação de questionários; b) valoração: elaboração de informes e destaque de pontos fortes e fracos; c) tomada de decisões: propostas de melhoria (PIMENTA, 2017).

A Espanha apresenta deficiência na oferta de vagas às crianças menores de 3 anos, bem como os profissionais que atuam nessa faixa etária apresentam menor qualificação do que aqueles que atuam com as crianças maiores. No sistema de ensino desse país, a metodologia de avaliação do IDEA acontece por solicitação da instituição, ou seja, não há obrigatoriedade de sua aplicação.

4.2.4 *Early Childhood Environment Rating Scale - Revised (ECERS-R)* e *Infant Toddler Environment Rating Scale - Revised (ITERS-R)*, Estados Unidos

O sistema educacional dos Estados Unidos apresenta um longo percurso quanto à construção de instrumentos de avaliação da qualidade dos serviços prestados na Educação Infantil. A *Early Childhood Environment Rating Scale - Revised (ECERS-R)* e a *Infant Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R)* apresentam indicadores diferentes entre si e, ao mesmo tempo, complementares à faixa etária que se destinam. A ECERS-R destina-se a avaliar a pré-escola e já a ITERS-R avalia a creche. Entre os anos de 1980 a 2005, ambas passaram por um processo de atualização e contextualização.

A escala ECERS teve como precursor Richard M. Clifford e foi elaborada para avaliar diferentes tipos de unidades de Educação Infantil (de período integral, programas de meio período de estimulação [*enrichment*] e/ou reforço) e com grupos raciais e socioeconômicos diversos (HARMS, 2013). O modelo de avaliação passou por inúmeras revisões, entre elas, será apresentada a versão Revisada de 2005. Inicialmente, utilizava-se *checklist* “sim/não” destinada as faixas etárias de 0 a 5 anos de idade. Assim, passou a trazer uma abordagem com “vários níveis de qualidade” dos ambientes, sendo, inclusive, adaptada e aplicada em outros países.

A partir de 1990, a ECERS passou a ser aplicada para as crianças de pré-escola, de 2 anos e 6 meses a 5 anos de idade. O instrumento avaliativo apresenta um roteiro que reúne sete subescalas (Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Linguagem e raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do programa e Pais e equipe), com 43 itens, compostos de 470 indicadores (CAMPOS et al, 2013, p. 30).

Por conseguinte, baseada na mesma perspectiva da ECERS, com a ampliação no número de atendimento às crianças menores na Educação Infantil, foi criada a escala Infant Toddler Environment Rating Scale (ITERS) para avaliar bebês desde nascimento até os 2 anos e 6 meses de idade. A ITERS-R apresenta um roteiro de observação que constitui sete subescalas (Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Falar e compreender; Atividades; Interação; Estrutura do programa e Pais e equipe), com 39 itens, compostos de 455 indicadores (CAMPOS et al, 2013, p. 30).

Mesmo com uma metodologia parecida, o que diferencia uma escala da outra é a ampliação e complexificação dos itens, aproximando-se das especificidades para a faixa etária (a ITERS-R para a creche e a ECERS-R destinada à pré-escola) conforme segue o Quadro 12.

Quadro 12 -Visão geral das subescalas e itens das escalas ITERS-R E ECERS-R

ITERS-R	ECERS-R
<p>I- Espaço e Mobiliário</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Espaço interno 2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras 3. Recursos para relaxamento e conforto 4. Organização da sala 5. Exposição de materiais para as crianças <p>II- Rotinas de Cuidado Pessoal</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Chegada/Saída 7. Refeições/Merendas 8. Sono 9. Troca de fraldas/Usado do banheiro 10. Práticas de saúde 11. Práticas de segurança <p>III- Falar e compreender</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Auxílio às crianças para a compreensão da linguagem 13. Auxílio às crianças para o uso da linguagem pelas crianças 14. Uso de livros <p>IV- Atividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Motora fina 16. Atividade física 17. Arte 18. Música e movimento 19. Blocos 20. Brincadeira de faz de conta 21. Brincadeira com areia e água 22. Natureza/Ciências 23. Uso de TV, vídeo e/ou computador 24. Promoção e aceitação da diversidade <p>V-Interação</p> <ol style="list-style-type: none"> 25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem 26. Interação criança- criança 27. Interação equipe-criança 28. Disciplina <p>VI- Estrutura do Programa</p> <ol style="list-style-type: none"> 29. Programação 30. Atividade livre 31. Atividades em grupo 32. Provisões para crianças com deficiência <p>VII- Pais e Equipe</p> <ol style="list-style-type: none"> 33. Estratégias para envolvimento dos pais 34. Estratégias para necessidades pessoais da equipe 35. Estratégias para necessidades profissionais da equipe 36. Interação e cooperação entre a equipe 37. Estabilidade da equipe 38. Supervisão e avaliação da equipe 39. Oportunidades para crescimento profissional 	<p>I- Espaço e Mobiliário</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Espaço interno 2. Móveis destinados aos cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem 3. Mobiliário para relaxamento e conforto 4. Organização da sala para atividades 5. Espaço de privacidade 6. Exposição de materiais relacionados com as crianças 7. Espaço para motricidade ampla 8. Equipamentos de motricidade ampla <p>II- Rotinas de Cuidado Pessoal</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Chegada/Saída 10. Refeições/Merendas 11. Sono 12. Uso do banheiro/ Troca de fraldas 13. Práticas de saúde 14. Práticas de segurança <p>III- Linguagem e raciocínio</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Livros e imagens 16. Estimulando às crianças a se comunicarem 17. Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio 18. Uso informal da linguagem <p>IV- Atividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 19. Motricidade fina 20. Arte 21. Música e movimento 22. Blocos 23. Areia/água 24. Brincadeira de faz de conta 25. Natureza/Ciências 26. Matemática/número 27. Uso de TV, vídeo e/ou computadores 28. Promoção da aceitação da diversidade <p>V- Interação</p> <ol style="list-style-type: none"> 29. Supervisão das atividades motoras amplas 30. Supervisão geral das crianças (exceto atividades de motricidade ampla) 31. Disciplina 32. Interação entre adultos e crianças 33. Interação entre as crianças <p>VI- Estrutura do Programa</p> <ol style="list-style-type: none"> 34. Programação 35. Atividade livre 36. Atividades em grupo 37. Condições para as crianças com deficiência <p>VII- Pais e Equipe</p> <ol style="list-style-type: none"> 38. Condições para os pais 39. Condições para as necessidades pessoais da equipe 40. Condições para as necessidades profissionais da equipe 41. Interação e cooperação entre a equipe 42. Supervisão e avaliação da equipe 43. Oportunidades para o desenvolvimento profissional

Fonte: HARMS (2013, p.84).

As escalas ITERS-R e ECERS-R têm como metodologia de avaliação da Educação Infantil a observação direta de avaliadores externos, a fim de constatar a oferta de ambientes em que as crianças permanecem várias horas do dia. Desse modo, identificam se os espaços e materiais propostos possibilitam o acesso às crianças, se elas têm a oportunidade de escolhas, se estão em quantidade suficiente e adequados à faixa etária.

O instrumento avaliativo atribui as respostas dos itens variando de 1 a 7 pontos, em que 1 corresponde ao nível de qualidade inadequado, 3 ao mínimo, 5 ao bom e 7 ao excelente (CAMPOS et al, 2013, p. 30).

A escala ECERS-R foi revisada ao longo de sua trajetória e, ampliou seu formato que possibilitaram maior discriminação da qualidade, tais como: indicadores numerados específicos para serem marcados em cada nível de qualidade; [...] formulário de pontuação ampliado que incluía uma planilha para facilitar o registro exatos HARMS (2013, p. 80).

A avaliação por meio observação e da consulta a documentação da instituição realizado pelos avaliadores externos têm como objetivo considerar cada indicador conforme a descrição:

I. Espaço e mobiliário: Contempla um conjunto de indicadores que permite classificar aspectos tais como: estado de conservação; nível de conforto; grau de segurança; acessibilidade a crianças com deficiências; adequação dos ambientes e dos equipamentos destinados a estimular a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento das crianças.

II. Rotinas de cuidado pessoal: avalia os procedimentos de rotina de cuidados pessoais, relacionados à promoção da saúde, da segurança e do bem-estar das crianças.

III. Falar e compreender/Linguagem e raciocínio: avaliam-se os estímulos ao desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças, incluindo a comunicação verbal (tanto falar, quanto escutar), a associação da linguagem oral à escrita, o uso de livros e o desenvolvimento do raciocínio por meio da linguagem.

IV. Atividades: Avaliam-se aqui as atividades proporcionadas às crianças e os materiais disponíveis para tanto. Os materiais são avaliados com relação a quantidade, adequação, variedade e tempo em que ficam disponíveis às crianças.

V. Interação: A qualidade das interações das crianças entre si e com os adultos constitui um dos aspectos avaliados. Observa-se, também, o tipo de disciplina e as formas de supervisão adotadas pela equipe.

VI. Estrutura do programa: O foco está no ritmo da programação diária, incluindo as rotinas de cuidados pessoais e as atividades livres e em grupos. Avaliam-se, também, a flexibilidade da programação em função das necessidades individuais das crianças, respeitando seus desejos e interesses, e as condições da instituição para incluir crianças com deficiências.

VII. Pais e equipe: São avaliadas as estratégias empregadas pela instituição para satisfazer as necessidades pessoais e profissionais da equipe e para envolver os pais no programa. Destaca-se o relacionamento dos membros da equipe entre si e com os pais das crianças. (CAMPOS *et al.*, 2013, p. 7-8).

O referido instrumento avaliativo apresenta nível de confiabilidade, por ter sido aplicado com êxito durante vários anos nos Estados Unidos. Segundo Harms (2013, p. 85), “[...] assegurar a precisão e consistência no uso de um instrumento de avaliação é essencial para que os dados sejam significativos como uma base para melhoria do programa”.

Tanto a ECERS-R como a ITERS-R fazem uso das alternativas “sim ou não”, que mede atitudes e comportamentos, utilizando opções de resposta que variam de um extremo a outro¹⁴.

Já os indicadores dos itens são pontuados de 1 a 7, sendo: (1) inadequado, (3) mínimo, (5) bom e (7) excelente; pontuações intermediárias (2, 4 e 6) podem ser atribuídas quando estão presentes todas as condições da pontuação inferior e pelo menos metade da pontuação superior.

Harms (2013) descreve a trajetória de implantação e revisão das escalas, assim como sua contribuição para gestores e políticas públicas na proposição de melhorias ao atendimento de crianças pequenas.

A escala ECERS se popularizou nos Estados Unidos e em outros países devido à confiabilidade do instrumento avaliativo ao apresentar um vasto histórico de aplicações em diferentes ambientes de Educação Infantil, tal como a disponibilidade de recursos para a formação dos avaliadores externos:

[...] desenvolveu-se uma série de materiais introdutórios impressos e recursos de mídia para preparar os usuários da escala, assim como procedimentos para orientar observações das práticas em salas de aula reais. Há pacotes de treinamento em versão impressa e DVD para ECERS-R, ITERS-R e FCCERS-R (HARMS; CRYER, 2006a, 2006b, 2007), e um panfleto impresso de treinamento para SACERS, produzido por mim. Há também cursos *on-line* de treinamento introdutório para ECERS-R, ITERS-R e FCCERS-R. (HARMS, 2013, p. 84, grifo da autora).

Dessa maneira, conclui-se que o instrumento apresenta como pontos altos a confiabilidade e a validação, com um custo relativamente baixo pela facilidade no acesso para a habilitação dos avaliadores, porque avalia os ambientes e não o desenvolvimento das crianças. Na metodologia desse instrumento, a participação está condicionada à entrevista, caso o avaliador externo não observe no ambiente um ou mais indicadores.

¹⁴ Um exemplo disso se refere à quantidade de oferta de livros. Caso o ambiente avaliado apresente determinado número desse material com acesso às crianças, mas em quantidade insuficiente, a pontuação fica zerada.

4.2.5 *Griglia di Osservazione della Giornata Educativa, Itália*

Na Itália não há um sistema de avaliação nacional padronizado, mas diferentes modelos avaliativos para cada contexto institucional. O país iniciou seu processo de avaliação da Educação Infantil com base numa adaptação das escalas americanas ITERS e ECERS, ambos conduzidos pela Universidade de Pavia, na Itália. A partir de estudos e pesquisas, o instrumento avaliativo foi adequado ao contexto, dando origem a uma diversidade de tipos de avaliação, geralmente pautadas na autoavaliação.

A escolha de diferentes tipos de avaliação da Educação Infantil na Itália parte da perspectiva de que os instrumentos apresentam a metodologia de pesquisa *in loco*, com a participação de avaliadores e da comunidade educativa. Assim, são realizadas várias tentativas de levantamento de dados contextualizados à realidade das instituições e à sua identidade. Cabe ressaltar que o país tem sido referência em educação para a infância.

A escala Griglia foi apresentada em um livro em 1993, organizada pela Universidade de Pavia e construída coletivamente. Não se destina a uma única etapa da educação, podendo ser utilizada nos jardins de infância, escolas primárias e secundárias italianas, levando em consideração as especificidades de cada etapa educacional. O referido instrumento avalia as condições e interações que ocorrem na sala de aula, observando o espaço, os participantes, as atividades, os agrupamentos e a forma de gerir a sala de aula (SOUSA; PIMENTA, 2016).

Nesse sentido, com base em um protocolo pré-estabelecido, os avaliadores observam os atores sociais envolvidos, refletem sobre a continuidade e a descontinuidade dos eventos educacionais daquele dia, bem como sobre as regras explícitas e implícitas de uma pedagogia enraizada nas circunstâncias. Para além dos itens que consta no modelo avaliativo, é identificada a concepção pedagógica do contexto avaliado. Essa observação sistemática tem como objetivo fazer o levantamento de dados, tornando-se uma importante ferramenta de pesquisa-informação para o professor em serviço, o estagiário e o próprio pesquisador, contribuindo para uma reflexão compartilhada sobre as práticas de educação.

A Griglia elabora um *feedback* com base nas observações e dados levantados, propondo uma reflexão compartilhada sobre a gestão e estrutura organizacional nas escolas primárias e secundárias. A verbalização da reunião de discussão permite o desenvolvimento de um relatório detalhado para a escola.

4.2.6 *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido (ISQUEN), Itália*

O instrumento de avaliação denominado *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido*¹⁵ (ISQUEN), elaborado em 1999, por Egle Becchi, Anna Bondioli e Monica Ferrari, destinou-se a avaliação de creches para as crianças de até 3 anos de idade, o qual foi elaborado a partir da adaptação da ITERS para o contexto italiano.

O instrumento constitui-se de 51 itens/descriptores, agrupados em 14 aspectos, em que cada item apresenta três critérios de categoria de resposta, representados pelas letras a, b, c, identificados por meio da observação. Com base nisso, verifica-se quais das três condições (e quantas, pois elas não são excludentes) dizem respeito ao contexto avaliado (BRASIL, 2015).

De modo detalhado, o Quadro 13 expõe os itens da ISQUEN, que são organizados e distribuídos em quatro áreas de interesse.

Quadro 13 - Sumário com os indicadores da Escala ISQUEN

Área	Indicadores	Itens/descriptores	
ÁREA I	AS CRIANÇAS	1 Ideia de criança e seu devir; 2. Respeito ao pertencimento cultural; 3. Respeito às intencionalidades da criança; 4. Crianças “deficientes”.	
	AS FAMÍLIAS	5. Informações às famílias; 6. Participação das famílias; 7. Educação à saúde e à alimentação; 8. Interação creche-família; 9. Conhecimento de cada criança; 10. Formação ao “ofício” de pais.	
	PESSOAL/ A EQUIPE	11. Cooperação; 12. Hábito de trabalhar em grupo; 13. Relação com pessoas diferentes dos pais que se ocupam das crianças; 14. Relações com outras figuras educativas; 15. Relações em rede com outras creches.	
ÁREA II	ADULTOS E CRIANÇAS	16. Inserção; 17. Acolhida e despedida; 18. Figura de referência; 19. Relação entre adultos e crianças; 20. Relações entre crianças	
	ATIVIDADES PARA AS CRIANÇAS	21. Rotinas: planejamento; 22. Rotinas: modalidades de realização; 23. A brincadeira; 24. Atividades de apoio ao desenvolvimento da linguagem; 25. Atividades de aprendizagem.	
	MÓVEIS E MATERIAIS PARA AS CRIANÇAS	26. Móveis para os cuidados de rotina; 27. Materiais para a brincadeira e as atividades; 28. Materiais: modo de dispor e de dar vida.	
	ESPAÇOS E TEMPOS DO COTIDIANO	O ESPAÇO	29. Espaços: reconhecimento e funcionalidade pedagógica; 30. Espaços: personalização; 31 Espaços: organização; 32. Espaço externo; 33. Espaços: reorganizações.
		O TEMPO	34. Plano do dia: esquema; 35. Plano do dia: ritmo
ÁREA III	OS SABERES DO FAZER	A OBSERVAÇÃO	36. Preparar a observação; 37. Conduzir a observação.
		PLANEJAMENTO	38. Planejamento.
		PROGRAMAÇÃO	39. Programar.
		AVALIAÇÃO	40. Avaliar.
		DOCUMENTAÇÃO	41. Documentar: condição do compromisso; 42. Documentar: finalidades e implicações.
ÁREA IV	AS GARANTIAS	ESTRUTURA	43. Segurança; 44. Cuidado do ambiente; 45. Normas de higiene; 46. Estabelecer regras.
		OS PROFISSIONAIS	47. Razão adulto-criança; 48. Formação profissional em serviço; 49. Garantia da funcionalidade; 50. Abertura ao exterior; 51. Coordenação.

Fonte: Adaptado de BRASIL (2015).

¹⁵ Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche (tradução nossa).

Conforme informado anteriormente, a ISQUEN é uma adaptação da escala norte-americana ITERS para a proposta pedagógica italiana, e é utilizada como instrumento avaliativo para crianças de creche, a qual passou a ser denominada avaliação de contexto.

Ambos os instrumentos [ISQUEN e AVSI] referenciam uma avaliação de tipologia formativa e auto-avaliativa, que envolve como participantes avaliadores internos (profissionais, familiares, comunidade) e um ou mais avaliadores externos (coordenador pedagógico, formador, pesquisador, outro especialista com domínio na área). O uso destes instrumentos avaliativos visa propor e fomentar uma reflexão sobre a realidade educativa – o ambiente físico, relacional e social; as práticas, as intervenções e as estratégias educativas; o currículo em ação; a organização do trabalho entre as profissionais; a relação com as famílias; a documentação da instituição e outras das quais se serve para o exercício do trabalho, entre outras questões – com vistas a uma maior conscientização sobre as escolhas feitas. (BRASIL, 2015, p. 36).

De modo geral, os instrumentos ISQUEN e AVSI apresentam mudanças estruturais na sua metodologia, nos indicadores que demandam outras especificidades próprias do contexto italiano e também na realidade em que são aplicadas.

4.2.7 *Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia* (AVSI), Itália

A *Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia*¹⁶ (AVSI) foi elaborada por Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari, Antonio Gariboldi e Donatella Savio, em 2001, proposta a partir de uma adaptação da ECERS, e revisada em 2008. O referido instrumento avalia as instituições educativas para a infância dos 3 aos 6 anos (pré-escola). Tal como a escala ISQUEN, a AVSI também é denominada avaliação de contexto.

Composto por 81 itens/descriptores (Quadro 14), o instrumento avaliativo apresenta nove níveis para pontuação: cinco níveis são explicitados e correspondem a pontuação 1, 3, 5, 7 ou 9; pode-se atribuir pontuação intermediária 2, 4, 6 ou 8 para o caso de o item/descriptor estar além da pontuação imediatamente inferior, sem atender integralmente a superior. Apenas uma pontuação entre 1 e 9 será atribuída como qualificação de cada item/descriptor (BRASIL, 2015).

¹⁶ Autoavaliação da Pré-Escola (tradução nossa).

Quadro 14 - Sumário com os indicadores da Escala AVSI

Área	Subáreas	Itens/ descritores	
ÁREA I EXPERIÊNCIA EDUCATIVA	AS EXPERIÊNCIAS RELACIONAIS E SOCIAIS	1. A inserção; 2. Acolhida e despedida; 3. As relações adulto-criança; 4. Responsabilização social das crianças; 5. Organização das turmas; 6. A sensibilização para as diferenças; 7. Inclusão da criança com deficiência.	
	ATIVIDADES EDUCATIVAS ¹⁷	Atividades para o desenvolvimento corporal	8. Atividades para o desenvolvimento corporal: materiais e organização do ambiente; 9. Atividades para o desenvolvimento corporal: tempos; 10. Atividades para o desenvolvimento corporal: papel do adulto
		Atividades para o desenvolvimento da linguagem	11. Atividades para o desenvolvimento linguístico: materiais e organização do ambiente; 12. Atividades para o desenvolvimento linguístico: tempos; 13. Atividades para o desenvolvimento linguístico: papel do adulto.
ÁREA I EXPERIÊNCIA EDUCATIVA	ATIVIDADES EDUCATIVAS	Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito gráfico-pictórico e de manipulação	14. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito gráfico-pictórico e de manipulação: materiais e organização do ambiente; 15. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito gráfico-pictórico e de manipulação: tempos; 16. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito gráfico-pictórico e de manipulação: papel do adulto.
		Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito sonoro e rítmico	17. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito sonoro e rítmico: materiais e organização do ambiente; 18. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito sonoro e rítmico: tempos; 19. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito sonoro e rítmico: papel do adulto.
		A brincadeira de faz de conta	20. A brincadeira de faz de conta: materiais e organização do ambiente; 21. Brincadeira de faz de conta: tempos. 22. Brincadeira de faz de conta: papel do adulto.
		Atividades para o desenvolvimento das capacidades de construção	23. Atividades para o desenvolvimento das capacidades construtivas: materiais e organização do ambiente; 24. Atividades para o desenvolvimento das capacidades construtivas: tempos; 25. Atividades para o desenvolvimento das capacidades construtivas: papel do adulto.
		Observar, raciocinar, formular hipóteses	26. Observar, raciocinar, formular hipóteses: materiais e organização do ambiente; 27. Observar, raciocinar, formular hipóteses: tempos; 28. Observar, raciocinar, formular hipóteses: papel do adulto.
		A experiência pró-alfabetizante	29. As experiências pró-alfabetizantes: materiais e organização do ambiente; 30. As experiências pró-alfabetizantes: tempos; 31. As experiências pró-alfabetizantes: papel do adulto. 32. Refeições e lanches; 33. Sono e descanso; 34. Higiene pessoal; 35. Outras rotinas; 36. A organização e o uso pedagógico do espaço-sala do grupo; 37. A organização e o uso pedagógico dos espaços fora da sala; 38. A organização e o uso pedagógico do espaço externo.
			TEMPOS - 39. Divisão e ritmos do dia; 40. Transições.

(Continua...)

¹⁷ As atividades educativas têm em comum elementos relacionados: aos materiais e à organização do ambiente; aos tempos; à proposição e ao papel do adulto.

(Continuação Quadro 14)

ÁREA II AS ATIVIDADES PROFISSIONAIS	PROMOVER A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA - 41. Observar; 42. Planejar; 43. Programar; 44. Avaliar; 45. Inovar; 46. Promover a qualidade do serviço.
	SOCIALIZAR A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA - 47. Documentar; 48. Promover a imagem da instituição; 49. Fazer pesquisa; 50. Fazer experimentação.
ÁREA III OS ADULTOS E SUAS RELAÇÕES	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO - 51. Organização do trabalho; 52. Relação numérica adultos-crianças; 53. O pessoal de apoio; 54. O diretor da instituição de educação infantil; 55. Outras figuras; 56. A determinação das tarefas e das responsabilidades; 57. A gestão da autonomia.
	RELACIONAMENTOS EM REDE - 58. As relações com as famílias; 59. As relações com a entidade mantenedora; 60. As relações com as outras instituições de educação infantil; 61. As relações com a creche e/ou com as “novas tipologias”; 62. As relações com a escola de ensino fundamental; 63. As relações com outras agências da região que se dedicam à infância; 64. As relações com instituições de pesquisa em educação.
ÁREA IV AS GARANTIAS	TEXTOS PROGRAMÁTICOS - 65. Regimento; 66. Projeto político-pedagógico; 67. As linhas pedagógicas.
	O PESSOAL - 68. A estabilidade dos profissionais; 69. Substituições; 70. Formação em serviço; 71. Orientação profissional aos recém-chegados.
	A ESTRUTURA - 72. Funcionalidade do edifício; 73. Funcionalidade do espaço interno; 74. Funcionalidade do espaço externo; 75. Equipamentos e o mobiliário para os cuidados de rotina; 76. Equipamentos e o mobiliário para as atividades educativas.
	SERVIÇOS AOS USUÁRIOS - 77. Organização do tempo; 78. Refeitório; 79. Pré e pós horário regular; 80. Outros serviços para as famílias; 81. Transparência.

Fonte: Adaptado de BRASIL (2015).

A AVSI operacionaliza-se por meio da:

[...] autoavaliação em que a maioria dos avaliadores pertencem a instituição avaliada, há a proposição de uma meta avaliação a partir de questões relacionadas a: exaustividade; clareza terminológica em função de um tipo particular de destinatário; coerência lógica; articulação da graduação dos itens; correspondência entre graduação dos itens e dos critérios-chave; compartilhamento da ideia de boa instituição prefigurada no instrumento e nas suas diversas seções/escalas (A, B, C, D); dimensionamento/adequação do instrumento com respeito às diversas tipologias de serviços; dimensionamento/adequação do instrumento com respeito às diversas articulações internas; eventuais dificuldades no uso concreto; necessidade de suportes externos; indicação de 10 itens irrenunciáveis/ imprescindíveis em vista de eventual certificação; indicação do nível mínimo da escala ordinal em vista de uma certificação: 5 – razoável. (MORO, 2012 *apud* PIMENTA, 2017, p. 169).

A metodologia da meta-avaliação tem como objetivo fazer uma análise dos resultados da avaliação para identificar as possibilidades e limites de melhorias da qualidade. Dessa maneira, tem como pressuposto fomentar o debate em torno dos resultados da avaliação realizada pelos diferentes atores que compõem a comunidade educativa. Assim, o avaliador externo tem o papel de articulador, no sentido formativo de promover o diálogo e motivar a equipe a participar. Funciona, então, como um processo em que cada um expõe o resultado de

sua avaliação e, a partir dos pontos convergentes e divergentes, chega-se a um consenso, denominado como “qualidade negociada”.

4.2.8 *Elementi per Rilevare e Valutare l'Integrazione Scolastica (ERVIS), Itália*

A escala do instrumento *Elementi per Rilevare e Valutare l'Integrazione Scolastica* (ERVIS), criada em 2005, de perspectiva inclusiva, é composta por cinco áreas, subdivididas em 41 itens (Quadro 15). Tem como objetivo detectar os pontos fortes e fracos da instituição, para que coletivamente possam refletir em conjunto e assumir uma responsabilidade compartilhada.

Quadro 15 - Escala ERVIS, Itália

Área	Subárea	Itens
ÁREA I	Estrutura	Aspectos da escola; ambiente físico e da instituição, favorece a integração; a organização dos espaços e sua acessibilidade, a existência ou ausência de barreiras arquitetônicas; a importância atribuída aos alunos com deficiência em documentos políticos; e algumas “garantias”, como relação adulto-criança adequadas, a estabilidade de pessoal etc.
ÁREA II	Formação	Formação específica dos professores em Educação Especial. Reflexão contínua e compartilhada.
ÁREA III	Atividades profissionais	Parte da premissa de que o projeto, ou seja, uma série de decisões tomadas conscientemente sobre as intervenções didáticas e sua verificação é a base de qualquer atividade educacional; que as crianças “deficientes” precisam de um projeto específico, a área considera o conjunto de práticas – para reunir o plano, informações, observar e avaliar, inovar e documentar – que permitem aos professores proporem, implementarem, avaliarem, modificarem itinerários personalizados destinados a ensinar as crianças “deficientes”.
ÁREA IV	A relação entre adultos	Considera as tarefas, funções, responsabilidades mútuas, a qualidade de dados com a partilha entre as instituições que, por qualquer motivo, cuidam das crianças com deficiência.
ÁREA V	Processo de integração	Visa avaliar como o aluno com deficiência participa da vida da classe e da qualidade das relações sociais que envolvem a instituição.

Fonte: Adaptado de Bondioli (2009).

A ERVIS consiste em um instrumento avaliativo para identificar a presença ou ausência de fatores significativos em cada item (categoria de resposta), que possibilitem a educação de alunos com deficiência, tendo como foco a qualidade geral do ambiente.

Segundo Bondioli (2009), o observador que frequenta uma escola identifica uma turma com a criança “deficiente”, coleta as informações necessárias com uma das fontes disponíveis (professor de apoio, professor regente da turma, gerente da escola, documentos), indicando-os em seu relatório. Para avaliar os itens da área 5 “O processo de integração”, é necessário observar diferentes momentos de um dia escolar da criança “deficiente”. A partir da análise dos dados coletados, a pesquisa termina com a elaboração de um relatório contendo a nota atribuída.

Para fins de treinamento para estagiários, mas também no caso de uso dos professores, é importante que as avaliações expressas com base nas informações coletadas sejam discutidas em um grupo para que reflitam juntos sobre o significado de “integração escolar”, nas condições que permitem a sua realização, nas dificuldades encontradas na sua realização, nas responsabilidades das várias figuras a esse respeito (BONDIOLI, 2009).

4.2.9 *Strumento per l'analisi della qualità lúdica del nido, Itália*

O *Strumento per l'analisi della qualità lúdica del nido*¹⁸ intenciona avaliar a qualidade lúdica da creche baseada na brincadeira, compreendendo seis itens, sendo que dois deles são desmembrados em subitens, a saber:

Item 1: Projeto Educativo; Item 2: Espaço (na sala, nas áreas comuns internas, nas áreas comuns externas); Item 3: Materiais (na sala, nas áreas comuns internas, nas áreas comuns externas); Item 4: Tempo; Item 5: Formação do grupo; Item 6: Adulto e Jogo. (MORO, 2010 *apud* PIMENTA, 2017, p. 171).

A finalidade do instrumento de avaliação é reconhecer a brincadeira como algo intrínseco da infância, que faz parte de sua realidade. Através da brincadeira, a criança desenvolve a sua relação com o mundo exterior (os objetos, as pessoas) e interior (as suas vivências emotivas profundas). Desse modo, a pesquisa refere-se à argumentação do sentido e da possibilidade de uma pedagogia lúdica, que tem como propósito acompanhar a natureza evolutiva da brincadeira. As crianças dão significados à realidade, partindo do que os adultos trazem, na perspectiva de uma “reelaboração interpretativa”, e vão tecendo sentidos e produzindo suas próprias culturas as culturas infantis.

[...] não se pode falar de pedagogia da primeira infância sem levar em conta a subjetividade da criança, da sua natureza pulsional, e, ao mesmo tempo, que não existe uma criança “em si e por si”, mas sempre uma criança em relação com um adulto que a acompanha e lhe restitui uma imagem de si. Assim o tema da brincadeira se entrelaçou ao tema do papel do adulto e ambos confluíram na tentativa de definir uma “pedagogia de perspectiva lúdica” para a infância. (MORO, 2016, p. 336).

¹⁸ Instrumento para análise da qualidade (lúdica) da creche.

4.2.10 *Strumento per lo Sviluppo di Processi Riflessive e Indagine valutative nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi (SPRING), Itália*

Catarina Moro, especialista em avaliação de contexto na Educação Infantil, tem realizado várias pesquisas e participado de grupos de trabalho, assim como publicado vasta produção nos últimos anos, especialmente em relação às experiências italianas. Em 2016, a pesquisadora participou da avaliação *Strumento per lo Sviluppo di Processi Riflessive e Indagine valutative nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi (SPRING)* em uma creche conveniada, da *Federazione Italiana Scuole Materne (FISM)*, de um pequeno município da Emília-Romanha, Itália, província de Forlì-Cesena.

A SPRING apresenta a metodologia de autoavaliação institucional, ou seja, a instituição faz uma avaliação interna, concomitantemente à heteroavaliação, ou seja, a avaliação feita por uma ou mais pessoas ou entidades externas que não estão sendo avaliadas no momento (GARIBOLDI; MAZELLI, 2018).

A avaliação é composta por quatro dimensões, subdividido em 10 subdimensões e 34 itens. A SPRING avalia a qualidade do trabalho, identifica as fraquezas e dificuldades no contexto educativo. De natureza participativa e formativa, necessita de conhecimento da realidade e domínio dos processos educacionais para a elaboração dos projetos de melhoria.

Com base em Moro (2018), o Quadro 16 sintetiza o modo como o instrumento de avaliação é organizado.

Quadro 16 - Síntese do instrumento avaliativo italiano SPRING (2016)

DIMENSÃO	SUBDIMENSÃO	ITENS/CRITÉRIOS
ORGANIZAÇÃO DO COM TEXTO EDUCATIVO	Espaços, mobiliário e materiais	Acessibilidade e uso.
		Legibilidade e reconhecimento.
		Diferenciação funcional, variedade e coerência. Delicadeza estética. Personalização.
		Flexibilidade.
	Tempo	Continuidade e regularidade das propostas educativas.
		Previsibilidade e reconhecimento do desenvolvimento temporal das propostas educativas. Continuidade e gradualidade nas transições
		Adequação e personalização da duração das propostas educativas.

(Continua...)

(Continuação Quadro 16)

ORGANIZAÇÃO DO COM TEXTO EDUCATIVO	Relações	Cuidado.
		Mediação educativa.
		Personalização. Valorização dos grupos e cooperação.
	Propostas educativas	Intencionalidade. Importância (significatividade) e personalização. Variedade e coerência (consistência).
FUNCIONAMENTO DO GRUPO DE TRABALHO	Ajuste/regulação do grupo de trabalho	Reflexividade.
		Colegialidade. Formação contextualizada função de coordenação pedagógica.
	Planejamento em italiano <i>progetazione*</i>	Intencionalidade, sistematização e coerência (consistência). Contextualização e flexibilidade. Participação das crianças.
	Documentação	Intencionalidade, sistematização e coerência (consistência).
		Contextualização e flexibilidade. Participação das crianças.
		Sistematização, coerência (consistência) e facilidade de uso. Legibilidade e funcionalidade comunicativa.
RELAÇÕES DA INSTITUIÇÃO COM AS FAMÍLIAS E A COMUNIDADE	Relação e participação de famílias	Participação Desenvolvimento de uma cultura de parentalidade.
	Relação da comunidade	Ações de conexão (para aproximação). Desenvolvimento de uma cultura da comunidade educativa.
PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	Avaliação	Sistemática e sustentabilidade.
		Integração entre auto e heteroavaliação. Função formativa.

Fonte: Adaptação de Moro (2018).

**Progetazione* quer dizer planejamento flexível, passível de modificação.

O instrumento, na íntegra, apresenta detalhamentos para que os avaliadores internos e externos tenham subsídios para reflexões da equipe educativa acerca da qualidade do trabalho (força e potência), da compreensão da criticidade identificada (fraquezas e dificuldades) e para a elaboração dos projetos de melhoria (MORO, 2018).

4.3 INICIATIVAS ESTRANGEIRAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS E NOS AMBIENTES

4.3.1 *Measuring Early Learning Quality and Outcomes (MELQO)*

O *Measuring Early Learning Quality and Outcomes (MELQO)* é um instrumento avaliativo a nível global, pela possibilidade de ser aplicado em muitos países para Medir a Qualidade da Aprendizagem Precoce baseado: 1) no desenvolvimento e aprendizado da primeira infância e; 2) na qualidade dos ambientes de aprendizado pré-escolar. É um modelo avaliativo disponível para Domínio Público nas versões dos idiomas inglês e espanhol. No Brasil vem sendo debatido pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, em parceria com Fundação Lemann, *Teachers College*, da *Columbia University*, e o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (CEIPE FGV).

O MELQO usa medidas existentes e a experiência de um grupo de assessoria técnica para criar dois módulos de aplicação: um destinado a medir o desenvolvimento das crianças e a aprendizagem precoce (MODELO), e outro sobre a qualidade da experiência dos ambientes de aprendizagem precoce (MELE) na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental (até 8 anos de idade). O Quadro 17 mostra os módulos que compõem a avaliação e os países em que o instrumento avaliativo foi aplicado.

Quadro 17 - Módulos MELQO e países que participaram da avaliação

Criança desenvolvimento e aprendizagem (MODELO)	Aprendizagem precoce ambientes (MELE)
1. Observação direta da criança. 2. Pesquisa com pais ou professores: inclui itens nos domínios e habilidades para o desenvolvimento socioemocional, habilidades matemáticas precoces e alfabetização precoce. Países que aplicaram a avaliação: Bangladesh, Quênia, Quirguistão, Democratas do Laos República Democrática do Laos, Madagascar, Mongólia, Nicarágua, Sudão e Tanzânia.	1. Observação em sala de aula. 2. Pesquisa de professores. 3. Pesquisa de supervisor. 4. Pesquisa com pais. Inclui sete domínios principais de qualidade: jogo, pedagogia, interações, ambiente, envolvimento dos pais /comunidade, pessoal e inclusão. Países que aplicaram a avaliação: Colômbia, Quênia, Nicarágua e Tanzânia.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na UNESCO, UNICEF, Brookings Institution and the World Bank (2017).

No Quadro 18 são apresentados os indicadores de cada eixo, ou seja, o que é avaliado no MODELO, que avalia o desenvolvimento e aprendizagem da criança, e no MELE, que avalia os ambientes de aprendizagem.

Quadro 18 - Indicadores que compõe cada eixo do MELQO

Criança desenvolvimento e aprendizagem (MODELO)	Aprendizagem precoce ambientes (MELE)
<p>1. Função executiva: esse domínio se refere à processos cognitivos e inclui outras habilidades matemáticas e alfabetização precoce, bem como habilidades motoras finas. O domínio contém outras orientações de observação sobre o desempenho acadêmico ao longo do tempo, incluindo atenção, memória de trabalho e capacidade de inibir impulsos.</p>	<p>1. Ambiente e ambiente físico: considera o espaço físico, se é seguro, limpo e promove boas práticas de saúde. O ambiente de aprendizagem oferece para crianças e adultos uma sensação de bem-estar e interação com a comunidade. Dispõe de uma variedade de materiais de aprendizagem relevantes, incluindo exposições visuais, livros, materiais de arte, instrumentos musicais etc.</p>
<p>2. Desenvolvimento socioemocional: esse domínio se refere às habilidades que facilitam as interações bem-sucedidas das crianças com outros colegas, professores e familiares. Sendo basilares para a inclusão e desenvolvimento de hábitos saudáveis e relacionamentos positivos com colegas e adultos, o professor é um importante facilitador.</p>	<p>2. Envolvimento da família e da comunidade: os programas compartilham informações para promover benefícios positivos e criar oportunidades de envolvimento dos pais e da comunidade. As famílias e a comunidade local estão envolvidas ativamente no planejamento de tomada de decisão e ação para melhorar os cuidados na Educação Infantil.</p>
<p>3. Habilidades pré-acadêmicas (alfabetização e matemática): esses dois domínios compreendem os subdomínios da matemática inicial e habilidades de alfabetização. Inclui habilidades recentes, como contar e identificar a letra/som, para o desenvolvimento das habilidades matemáticas, alfabetização para seu uso social e habilidades motoras finas, como ser capaz de desenhar uma pessoa, que também são importantes para o desenvolvimento posterior.</p>	<p>3. Pessoal: os professores e funcionários foram treinados em DPI e pedagogia. Tem pessoal treinado suficiente para manter professor/criança em proporção adequada para faixas etárias na sala de aula. Os professores recebem formação para o desenvolvimento profissional regular e eficaz, com oportunidades de reflexão e desenvolvimento de habilidades.</p>
	<p>4. Interações: as crianças experimentam interação diária com professores e funcionários da escola que encorajam e apoiam emocionalmente. Os profissionais são treinados em pedagogia e DPI, e sintonizados com necessidades individuais das crianças.</p>
	<p>5. Inclusão: todas as crianças e famílias têm acesso a serviços de EPI de qualidade. Os professores falam a língua materna da maioria dos estudantes. Os professores são treinados para fornecer EPI para crianças com deficiências e necessidades especiais. Professores promovem um desenvolvimento adequado de acordo com a idade, propõem interações e brincadeiras entre todas as crianças na sala de aula.</p>
	<p>6. Pedagogia: o conteúdo do currículo é voltado para o desenvolvimento físico, social-emocional, linguístico e cognitivo, necessários para o desenvolvimento da alfabetização e cálculo. O ensino é centrado na criança, incentivando-a a ter iniciativa, curiosidade, persistência, atenção, cooperação, participação e engajamento. As crianças participam de brincadeiras, atividades e rotinas de acordo com a idade. Exige políticas de formação para apoiar uma boa pedagogia – em relação aos recursos humanos, à gestão fiscal, à avaliação e melhoria da qualidade.</p>
	<p>7. Brincar: as crianças têm acesso para brincar com materiais e de brincar durante o dia escolar, com tempo para explorar e interagir com os colegas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base na UNESCO, UNICEF, Brookings Institution and the World Bank (2017).

4.4 INICIATIVAS BRASILEIRAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM FOCO NOS AMBIENTES, INSUMOS E PROCESSOS

A partir dos instrumentos apresentados anteriormente, foi possível conhecer iniciativas estrangeiras para a avaliação da Educação Infantil. Vários municípios brasileiros se ancoram nesses instrumentos para a construção de sua própria forma de avaliação. No entanto, o Brasil também criou uma ferramenta de autoavaliação institucional, cuja avaliação, intitulada *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. A autoavaliação tem a referência de indicadores pré-estabelecidos, sendo realizado pela própria comunidade educativa sem a interferência de avaliador externo. Fundamentando-se neste instrumento, alguns municípios a adaptaram e incluíram na sua proposta pedagógica, conforme ressaltado nas seções a seguir.

4.4.1 Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

Proposto pelo MEC, os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a) dispõem acerca dos critérios para a autoavaliação da qualidade da oferta de atendimento às crianças no espaço coletivo e institucional, considerando as especificidades da Educação Infantil.

De modo sucinto e atento aos contextos institucionais, o texto aborda o termo qualidade enquanto pressuposto que depende de muitos fatores, a saber: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere (BRASIL, 2009a). De modo operacional, apresenta os critérios de avaliação em sete dimensões com intuito de ajudar a melhorar a qualidade das instituições de Educação Infantil: participação das equipes de educadores, os pais, as pessoas da comunidade e as autoridades responsáveis (BRASIL, 2009a). As dimensões são subdivididas em indicadores para a construção dos itens, que são operacionalizados nas questões da avaliação. O Quadro expõe as dimensões e indicadores do instrumento avaliativo.

Quadro 19 - Dimensões e indicadores dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

DIMENSÕES	INDICADORES
Planejamento institucional	1.1. Proposta pedagógica consolidada. 1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação. 1.3. Registro da prática educativa.
Multiplicidade de experiências e linguagens	2.1. Crianças construindo sua autonomia. 2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social. 2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo. 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais. 2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita. 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando diferenças e cooperação.
Interações	3.1. Respeito à dignidade das crianças. 3.2. Respeito ao ritmo das crianças. 3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças. 3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças. 3.5. Interação entre crianças e crianças.
Promoção da saúde	4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças. 4.2. Limpeza, salubridade e conforto. 4.3. Segurança.
Espaços, materiais e mobiliários	5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças. 5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças. 5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e às necessidades dos adultos.
Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	6.1. Formação inicial das professoras. 6.2. Formação continuada. 6.3. Condições de trabalho adequadas.
Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	7.1. Respeito e acolhimento. 7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças. 7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças.

Fonte: Adaptado pela autora, a partir dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

A maioria das questões está relacionada à qualidade do atendimento das crianças de todas as faixas etárias. Contudo, poucas são específicas para as diferentes idades, como bebês de até um ano, crianças de 1,5 a 3 anos (creche) ou de 4 a 5 anos (pré-escola) (BRASIL, 2009a). Para que o instrumento seja eficiente, é necessária uma ampla divulgação à comunidade educativa. A metodologia orienta que no dia da autoavaliação os presentes serão divididos em sete equipes, uma para cada dimensão, tendo um coordenador e um relator que apresentará as questões operacionais, que serão avaliadas conforme os indicadores. A avaliação é baseada em cores, com a seguinte indicação: se a instituição atende ao critério, coloca-se cor verde; se apresenta os elementos, mas precisa melhorar, cor amarela; se não apresenta ou está contraditório ao que se pede, cor vermelha.

Ao concluir essa etapa, todos os subgrupos retornam a plenária e cada dimensão é retomada, ponto a ponto, no coletivo, com a finalidade de negociar os pontos de vista e chegar

a um consenso para obter o resultado. Logo, é possível identificar os pontos fortes e fracos da instituição para a elaboração do plano de ação sobre seguintes aspectos: dimensão, indicador, problemas, ações, responsáveis e prazos. Diante disso, todos são responsáveis pela qualidade nos serviços ofertados na unidade educativa, indicando também ações urgentes a curto, médio e longo prazo (BRASIL, 2009a).

Além de reuniões periódicas com a comunidade educativa, após o processo avaliativo é realizada a exposição do plano de ação com as atividades que estão sendo realizadas, facilitando o acompanhamento do processo de melhorias e cumprimento dos prazos.

A proposta avaliativa dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil foi disseminada na Rede Municipal de Florianópolis, tendo sido utilizada por muitas unidades educativas nos processos avaliativos institucionais. De modo geral, não teve adesão de todas as unidades educativas e/ou sua continuidade foi comprometida, fornecendo indícios que a cultura da participação ainda não está consolidada por todos os segmentos educativos.

4.4.2 Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista

A autoavaliação realizada no município de São Paulo passou por um longo processo de formação dos profissionais. A estratégia adotada foi de ter como referência o documento dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), que originou os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (SÃO PAULO, 2016). Sua (re)elaboração contou com um Grupo de Trabalho de especialistas e da Secretaria Municipal de Educação, que articulou a escrita e o diálogo com a rede de ensino paulistana por meio de seminários no período de 2013 a 2015.

Em tese, o instrumento avaliativo apresenta: a mesma metodologia dos indicadores nacionais (BRASIL, 2009a), no que se refere à autoavaliação institucional; a estrutura metodológica dos indicadores por cores; a plenária; a participação de toda comunidade educativa, em especial as famílias. Todavia, o instrumento passou por uma reavaliação das dimensões observadas, adaptando à proposta pedagógica do município de São Paulo. Além de rever cada dimensão, foram incluídas duas novas (dimensão 2 e 5), pertinentes às questões sobre as diversidades de gênero e raça/etnia e às formas de escuta de bebês e crianças pequenas no processo educativo. Assim, totalizam nove dimensões da qualidade, conforme o Quadro 20.

Quadro 20 - Dimensões e indicadores dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana (2015)

DIMENSÕES	INDICADORES
Planejamento e gestão educacional	1.1 Projeto Político Pedagógico conhecido e construído por todos. 1.2 Planejamento, acompanhamento, documentação pedagógica e avaliação. 1.3 Gestão democrática.
Autoria, participação e escuta de bebês e crianças	2.1. A escuta de bebês e crianças em suas diferentes formas de se expressar. 2.2 As vozes infantis no planejamento e na formação. 2.3 Autoria, participação e escuta na documentação e avaliação.
Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias	3.1 Bebês e crianças construindo sua autonomia. 3.2 Bebês e crianças vivendo experiências com o próprio corpo. 3.3 Bebês e crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens que permitam experiências agradáveis, estimulantes e enriquecedoras. 3.4 Bebês e crianças reconhecendo e construindo culturas infantis por meio dos brinquedos e brincadeiras tradicionais.
Interações	4.1 Interação criança/adulto. 4.2 Interação criança/criança. 4.3 Interação adulto/adulto. 4.4 Interação unidade educacional/comunidade.
Relações étnico, raciais e de gênero	5.1 Currículo e prática pedagógica. 5.2 Relacionamentos e atitudes. 5.3 Atuação dos profissionais. 5.4 Construção positiva da identidade.
Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais	6.1 Ambientes, espaços, materiais e mobiliários. 6.2 Tempo destinado às diferentes experiências.
Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo	7.1 Promoção da saúde e bem-estar. 7.2 Responsabilidade pela alimentação saudável dos bebês e das crianças. 7.3 Limpeza, salubridade e conforto. 7.4 Segurança.
Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras	8.1 Formação continuada da equipe docente. 8.2 Formação continuada da equipe gestora. 8.3 Formação continuada da equipe de apoio. 8.4 Condições de trabalho.
Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade	9.1 Respeito, acolhimento e adaptação. 9.2 Participação da unidade educacional na rede de proteção dos direitos de todas as crianças. 9.3 Unidade educacional na cidade educadora.

Fonte: Adaptado pela autora, a partir dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016).

O caso paulistano demonstra a possibilidade de adaptação de um instrumento avaliativo. Nesse caso, os *Indicadores da Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009a) foram adaptados para *Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2015), pois contempla as especificidades de uma rede de ensino e sua proposta pedagógica, aproximando ao seu contexto educativo de modo significativo e participativo. O documento ressalta que:

Distinguir entre diferentes dimensões de qualidade não significa considerar que elas sejam desligadas umas das outras, mas ao contrário, implica reconhecer que essas dimensões tocam em aspectos que muitas vezes são comuns. Assim, as dimensões de qualidade procuram iluminar diversos ângulos de um mesmo processo educativo, de forma a viabilizar uma reflexão e discussão coletiva e facilitar a elaboração de um plano de ação que focalize

os diferentes problemas que devem ser superados para se obter os ganhos de qualidade desejados. (SÃO PAULO, 2016, p. 9).

Quanto à Autoavaliação Institucional Participativa (AIP) no município de São Paulo, Festa (2019) abordou em sua tese de doutorado os benefícios e as potencialidades da avaliação, ao promover o tensionamento da implementação de uma avaliação da Educação Infantil que, de fato, respeite o direito da criança, as especificidades da etapa educacional, a participação, a formação, a melhoria da qualidade e a provisão das políticas públicas. Sua abrangência considera o contexto institucional e, quando aplicada em uma Rede de Ensino, classifica-se como uma avaliação sistêmica. O instrumento avaliativo em si, dentro dessa especificidade metodológica de coleta de dados da população, pode realizar o levantamento de dados tanto por amostragem quanto censitária.

Outro aspecto importante, refere-se às Dimensões da Qualidade, que se desdobram nos seus respectivos indicadores de qualidade, com a finalidade de obter informações objetivas e sintéticas. Ao ser avaliado no processo, cada indicador deve respeitar dois princípios: 1) dos direitos fundamentais das crianças, pois todos os indicadores primam pela garantia seus direitos, suas necessidades, seus potenciais e os meios necessários para que sejam respeitados; 2) o princípio da participação para que todas as vozes sejam contempladas nos debates e na tomada de decisões (SÃO PAULO, 2016).

A metodologia da avaliação divide-se em duas etapas, que se complementam: 1) autoavaliação e 2) plano de ação. O que difere o instrumento nacional do paulistano, é que este último prevê o acompanhamento da comunidade educativa na gestão dos resultados, identificando, ainda, os eventuais limites e as dificuldades elencados no plano de ação (SÃO PAULO, 2016). Nesse sentido, delegam-se as responsabilidades e o acompanhamento das soluções que devem ser feitas continuamente por toda comunidade educativa.

4.4.3 Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da RME de Salvador

Assim como os Indicadores Paulistanos, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da RME de Salvador (INDIQUE) têm como base o documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009a) publicado pelo MEC. A construção do instrumento avaliativo salvadoreense possibilitou a adaptação à sua proposta pedagógica. Realizada por um Grupo de Trabalho, configurou-se como participativa, inclusive, classificando os indicadores de avaliação em categorias chamadas de *fatores de avaliação*,

tendo sido subdivididos em: *fatores endógenos*, aqueles que podem ser encaminhados ou resolvidos pelos profissionais que atuam na instituição e/ou comunidade; e *fatores exógenos*, que dependem da articulação ou mesmo da ação específica de órgãos ou instâncias da SME, sendo subdivididos em categorias administrativas e pedagógicas (SALVADOR, 2016).

Na instituição, a avaliação é um processo cíclico, constituído por quatro fases: autoavaliação, planejamento, acompanhamento e avaliação do processo (SALVADOR, 2016). A metodologia também é realizada com base nas cores dos semáforos (vermelha, amarela e verde), com a mesma metodologia dos indicadores do MEC, desde a construção dos grupos da comunidade educativa até a elaboração do plano de ação.

O diferencial dessa proposta é a existência de uma plataforma na *web* para registrar o resultado da autoavaliação, permitindo o mapeamento da RME. Os indicadores estão associados às faixas etárias bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, os quais são subdivididos em descritores, que são classificados como endógenos e exógenos (Quadro 2).

Quadro 21 - Dimensões e indicadores INDIQUE (2016)

DIMENSÃO	INDICADORES
Planejamento institucional	1.1 Projeto Político Pedagógico consolidado. 1.2 Planejamento, acompanhamento e avaliação. 1.3 Registro da prática educativa.
Multiplicidade de experiências e linguagens	2.1 Crianças construindo sua autonomia. 2.2 Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social. 2.3 Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo. 2.4 Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais. 2.5 Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita. 2.6 Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação.
Interações	3.1 Respeito à dignidade das crianças. 3.2 Respeito ao ritmo das crianças. 3.3 Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças. 3.4 Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças. 3.5 Interação entre criança e crianças.
Promoção do bem-estar e da saúde	4.1 Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças. 4.2 Limpeza, salubridade e conforto. 4.3 Segurança
Espaços, materiais e mobiliários	5.1 Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças. 5.2 Materiais variados e acessíveis às crianças. 5.3 Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e às necessidades dos adultos.
Formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais	6.1 Formação inicial das/os professoras/es. 6.2 Formação continuada.
Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	7.1 Respeito e acolhimento. 7.2 Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças. 7.3 Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças.

Fonte: Adaptado pela autora, a partir dos dados do INDIQUE (2016).

O processo avaliativo indica ampla divulgação e acompanhamento do plano de ação, prevendo a continuidade e o monitoramento em relação à gestão dos resultados.

4.4.4 Indicadores de Qualidade na Educação Infantil do Distrito Federal

Publicado em meados de 2019, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil do Distrito Federal baseiam-se na avaliação de contexto de característica formativa, participativa e emancipadora, por prever a implementação que respeite as características diferenciadas das instituições, valorizando as suas peculiaridades culturais e regionais. Numa perspectiva atualizada sobre a legislação vigente, no âmbito nacional e distrital, ancora-se nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018), nas DCNEI (BRASIL, 2013), na BNCC (BRASIL, 2017) e no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018). Sua abrangência prevê a garantia dos direitos dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas (DISTRITO FEDERAL, 2019). O Quadro 22 apresenta as metas e indicadores presentes no instrumento avaliativo.

Quadro 22 - Metas e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil do Distrito Federal

METAS	INDICADORES
Gestão de sistemas e redes de ensino	1.1 Gestão de acesso, oferta e matrícula.
Formação e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil	2.1 Habilitação. 2.2 Formação continuada. 2.3 Condições de trabalho adequadas.
Gestão das instituições de Educação Infantil	3.1 Organização Institucional. 3.2 Proposta Pedagógica. 3.3 Planejamento pedagógico. 3.4 Registro da prática educativa/escrituração. 3.5 Coordenação Pedagógica. 3.6 Alimentação saudável das crianças. 3.7 Limpeza, salubridade e conforto. 3.8 Segurança.
Currículos, interações e práticas pedagógicas	4.1 Crianças construindo sua autonomia nas práticas sociais. 4.2 Crianças expressando-se por meio de diferentes campos de experiências. 4.3 Crianças tendo experiências variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita. 4.4 Crianças reconhecendo sua identidade e valorizando as diferenças e a cooperação. 4.5 Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças. 4.6 Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças. 4.7 Interação entre crianças, adultos e instituições.

(Continua...)

(Continuação Quadro 22)

Interação com a família e comunidade	5.1 Respeito e acolhimento . 5.2 Garantia de direitos das famílias de participar e acompanhar as vivências e produções das crianças.
Intersetorialidade	6.1 Rede de proteção dos direitos das crianças. 6.2 Cuidado integral das crianças. 6.3 Participação das crianças. 6.4 Participação social intersetorial.
Espaços, materiais e mobiliários	7.1 Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças. 7.2 Materiais variados e acessíveis às crianças. 7.3 Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e às necessidades dos adultos.
Infraestrutura	8.1 Localização e entorno, características do terreno, serviços básicos, condições de acesso à edificação e condicionantes físicos e ambientais. 8.2 Programa de necessidades, setorização, fluxo, áreas e proporções entre os ambientes.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil do Distrito Federal (2019).

Cada indicador apresenta a descrição pormenorizada com os elementos a serem considerados adequados ou não à meta estipulada. O documento não descreve o percurso histórico de construção da avaliação, porém fornece indícios de que pode ter sido elaborado pela secretaria de educação, numa perspectiva hierárquica. Embora se utilize de bibliografia da Avaliação de Contexto (formativa, participativa, emancipadora), não está explícita a metodologia de aplicação do instrumento, ou seja, se é realizado por avaliadores internos e/ou externos, assim como não é evidente se prevê a participação dos diferentes segmentos da comunidade educativa.

Ao que tudo indica, as principais características dos instrumentos de avaliação nacionais apresentam semelhança na estrutura, objetivo e metodologia, além disso, são distintos pela adaptação à proposta pedagógica de cada Rede de Ensino.

Tanto os indicadores da qualidade de Salvador quanto os de São Paulo mostram a possibilidade de adaptação de um instrumento avaliativo ao seu contexto, pois contemplam as especificidades de sua proposta pedagógica, aproximam da realidade institucional, promovem a participação e o debate sobre a qualidade. Assim, com a participação dos diferentes segmentos da instituição, é possível analisar o mesmo processo educativo por diferentes ângulos, atribuindo sentido e significado à avaliação.

5 PARÂMETROS DE QUALIDADE NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, serão abordados os principais parâmetros de qualidade que devem constar em um instrumento avaliativo. É importante considerar que a avaliação da qualidade da Educação Infantil precisa levar em consideração as especificidades próprias desse nível educacional e basear-se na compilação de informações sobre diferentes aspectos sobre: a formação de professores; a estrutura da instituição; o currículo; as práticas pedagógicas; as políticas voltadas à primeira infância; o trabalho pedagógico por meio da oferta de tempos, espaços, materialidades, que promovam a ampliação de repertórios, assim como, uma prática pedagógica capaz de propiciar as condições necessárias para a aprendizagem (BRASIL, 2012).

De acordo com o documento *Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto*, “[...] entende-se que a temática da avaliação assume contemporaneamente tensões de ideias, práticas e políticas sobre e para a avaliação em educação e Educação Infantil” (BRASIL, 2015, p. 8). Diferentemente dos critérios estabelecidos para a avaliação do Ensino Fundamental, os objetivos educacionais e os processos de aprendizagem das crianças da Educação Infantil possuem especificidades próprias dessa etapa do desenvolvimento infantil, que diferenciam os objetivos e os parâmetros da avaliação.

Bondioli (2014) faz uma reflexão sobre os objetivos e os fins da avaliação, por vezes, considerada como um produto quando tem como pressuposto o “acultramento dos sujeitos e a preparação para o mercado de trabalho”. Esse processo se inicia na Educação Infantil. A autora não recomenda que a avaliação da qualidade seja baseada em níveis do desenvolvimento e nem em testes de proficiência das crianças, não é aconselhável que seja realizada averiguação mediante testes e provas pontuais por isso, não se pode ter como referência padrões de competência e comportamento devido à especificidade da Educação Infantil. “Na creche não há campos do saber aos quais aproximar os pequenos, nem conteúdos específicos de aprendizagem, mas uma contínua tentativa de promover o crescimento, propondo experiências e verificando seu efeito sobre as capacidades e o desenvolvimento infantil” (BONDIOLI, 2014, p.59).

A partir do debate, entende-se que crianças menores de três anos apresentam “[...] variabilidade nos ritmos de desenvolvimento[...] em que a verificação dos resultados não poderia se configurar como um diagnóstico confiável” (BONDIOLI, 2014, p. 59). Em consonância com tal concepção, Sousa e Pimenta (2018, p. 5) reafirmam que “mensurar por meio de provas externas e em larga escala, não se coaduna com as finalidades da educação

infantil e nem com o significado que a avaliação da criança que constam nas normativas legais vigentes, as quais não prescrevem uma avaliação com fins classificatórios ou seletivos”.

O documento *Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012) propõe diretrizes para o estabelecimento de uma sistemática de avaliação que possibilita o julgamento da realidade educacional, considerando sua diversidade, e que também apoia políticas e programas educacionais. De acordo com ele, a avaliação deve:

- ser coerente com as finalidades e características da educação infantil;
- incluir ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo;
- produzir informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais;
- articular-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por redes e escolas públicas;
- ser abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e resultados;
- considerar os determinantes intra e extra institucionais que condicionam a qualidade da educação;
- pautar-se por uma perspectiva democrática e inclusiva, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;
- promover um processo participativo capaz de viabilizar a dimensão formativa da avaliação, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição e acolhimento de parâmetros de qualidade;
- levar em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional. (BRASIL, 2012, p. 18-19).

O documento elaborado pelo GT pressupõe que a avaliação deve considerar as especificidades da instituição e deve fundamentar-se em um conjunto de aspectos que precisam ser objetos da avaliação: 1) o acesso: referindo-se a oferta da Educação Infantil em espaços institucionais; 2) os insumos: são as condições e fatores presentes na legislação que normatizam a condição de uma oferta de qualidade, abrangendo desde o financiamento, a estrutura, a garantia dos sujeitos e o serviço de apoio; 3) os processos: concerne à gestão, ao currículo e às relações/interações presentes na instituição (BRASIL, 2012).

A avaliação da Educação Infantil precisa prever a participação e o dialogismo para a tomada de decisões no coletivo. A respeito da constatação de que a participação é um dos critérios necessários para a qualidade, Bondioli e Savio (2013, p. 23) definem que:

Qualidade é transação, ou seja, debate entre indivíduos e grupos que estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir de maneira consensual valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a instituição e sobre como deveria ou poderia ser. [...] qualidade e participação são duas faces da mesma moeda: a qualidade se faz participando, envolvendo na empreitada educativa todos os atores sociais que podem nela ter interesse; a participação, entendida como negociação e compartilhamento de intenções, ideias, aspirações, como sinergia de ações, como reflexão coletiva sobre práticas postas em ação, como construção compartilhada de uma identidade,

é uma condição e um traço característico da qualidade em sentido propriamente educativo. (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 23).

Em suma, destaca-se a importância de socializar, debater e tomar decisões sobre o instrumento avaliativo com os professores e gestores que atuam diretamente na oferta dos serviços. Para Bondioli (2014), a “[...] metodologia da avaliação deve ter caráter formativo e participativo, desde a coleta de dados”. Isso implica em sentidos e significados, pois se o resultado da avaliação apresentar um nível de qualidade diferente da expectativa da comunidade educativa ou se esta não se identificar com o processo avaliativo, tende a interferir nos processos de continuidade e melhorias da instituição ou da rede de ensino.

Para a autora, “[...] avaliar significa aceitar ou definir critérios ‘baseados em valores’” (BONDIOLI, 2014, p. 62). Ela indica que “[...] a escolha dos modelos ou dos instrumentos de avaliação é uma questão puramente técnica, porque tal escolha depende da ‘ideia’ que se tem acerca da natureza do objeto a ser avaliado” (BONDIOLI, 2014, p. 62). Desse modo, para além dos critérios de qualidade, é importante considerar a “natureza dos serviços”. Numa dada realidade, por exemplo, que tipo de oferta de Educação Infantil proporciona contribuição social? Que parâmetros de qualidade são significativos?

Contribuindo para o debate, Festa (2019) reflete sobre a Autoavaliação Institucional Participativa (AIP) no município de São Paulo, baseando-se nos Indicadores de avaliação Paulista (SÃO PAULO, 2015). A autora aborda os benefícios e as potencialidades do instrumento avaliativo brasileiro, constatando que para a implementação da avaliação da Educação Infantil é imprescindível levar em conta que a mesma respeite o direito da criança, as especificidades da etapa educacional, a participação, formação, melhoria da qualidade e provisão das políticas públicas. Sua abrangência deve considerar o contexto institucional e, ao ser aplicada em uma Rede de Ensino, classifica-se como uma avaliação a nível de sistema. Nessa configuração, a avaliação pode apresentar a metodologia de coleta de dados da população tanto por amostragem quanto censitária.

A metodologia da avaliação, para além da coleta de dados, abrange desde a preparação da coleta de dados, o debate em torno da avaliação, os encaminhamentos anteriores e posteriores ao processo avaliativo e a gestão dos resultados.

Se for considerar a pertinência contextual do modelo, é imprescindível que o instrumento avaliativo identifique a finalidade da unidade educativa, assim como apresente viabilidade ao coerente ao contexto de aplicação do instrumento, confiabilidade apresenta consistência interna, validade quando de fato consegue medir o que se propõe a medir, considerando os possíveis impactos do levantamento de dados.

Numa **avaliação de contexto**, segundo Bondioli (2014, p. 65), “[...] os instrumentos devem ser convalidados e testados” para determinada realidade. A autora aborda que “[...] para não contradizer o princípio da negociação – mesmo quando se trata de um instrumento pré-confeccionado – necessita de uma escolha coerente com determinada realidade, a partir da leitura crítica desta [realidade] e dos sistemas de valores” (BONDIOLI, 2014, p. 65).

Por esse ângulo, “[...] neste momento já se inicia o processo da participação por meio da transação entre os sujeitos, que se dispõem a fazer uma análise geral da instituição” (BONDIOLI, 2014, p. 65), a fim de estabelecer melhorias em torno da qualidade a partir de uma análise organizacional, gerencial, educativa etc. A avaliação de contexto não coaduna com a avaliação pautada na “[...] comparação com os padrões [de qualidade] estabelecidos ou critérios não discutidos, nem partilhados” (BONDIOLI, 2014, p. 65).

Nesse viés, o princípio da negociação está imbricado na participação, como critério determinante da metodologia de levantamento de dados. Na avaliação de contexto, o processo formativo promove o crescimento de cada sujeito, na negociação e no compartilhamento de ideias, cada qual ocupando seu lugar no segmento que pertence. Assim, os indicadores de verificabilidade referem-se à aplicação do instrumento, em que os dados podem ser levantados por meio da observação dos avaliadores internos e do avaliador externo nomeado como “facilitador ou amigo crítico” (GARIBOLDI; MASELLI, 2018).

A validade é relativa à comparação entre as condições de oferta do serviço e o ideal de qualidade que se almeja alcançar em determinada realidade. Portanto, os objetivos tornam-se alcançáveis e o instrumento significativo, capaz de estabelecer o parâmetro de qualidade da instituição, comparando-a com ela mesma. Em concordância com Bondioli (2014, p. 65), “Avaliar-se, implica uma atitude de descentralização e de comparação”.

Outro aspecto importante, remete-se a constante retomada do instrumento avaliativo com a finalidade de revisá-lo e aprimorá-lo todas as vezes que for aplicá-lo, ou seja, por ser de caráter dinâmico permanece em constante construção. Tal metodologia exige comprometimento consensual sobre os fins, usos e a publicação dos resultados que serão orientadores na elaboração das ações de melhorias.

Já na avaliação da qualidade por meio de um instrumento de **avaliação externa** na Educação Infantil, bastante difundido em alguns países, a avaliação apresenta como característica metodológica para a elaboração, o planejamento e a análise dos resultados realizados fora da instituição avaliada de modo centralizado, não participativo. Esse instrumento também tem como especialidade ser fidedigno e validado por especialistas na

perspectiva conceitual e por testes estatísticos, para aferir se respondem aos objetivos propostos, facilitando o tratamento da informação.

Baseado em Magnusson (1967 *apud* VIANNA, 2014, p. 138), a validade do constructo – qualidade é o constructo da avaliação – se define somente:

Se o resultado é o que se esperava em uma série de testes, o instrumento é considerado como possuindo validade de construto para a variável testada. [...] A constatação da validade de construto resulta do acúmulo, por diferentes meios, de várias provas, que precisam ser analisadas em todos os seus detalhes, a fim de constatar, entre outros aspectos, quais as variáveis com as quais os escores do teste se correlacionam, quais os tipos de itens que integram o teste, o grau de estabilidade dos escores sob condições as mais variadas e o grau de homogeneidade do teste, com vistas a ter elementos que possam esclarecer o significado do instrumento. (MAGNUSSON, 1967 *apud* VIANNA, 2014, p. 138).

Para validar um constructo em testes educacionais, é imprescindível que os “traços” ou “características” do constructo (qualidade) estejam em consonância com as diretrizes e a teoria pedagógica que rege a unidade educativa ou sistema de ensino.

Cronbach e Meehl (1955 *apud* VIANNA, 2014, p. 139) assinalam que a validação de um constructo ocorre se o significado de um conceito fica perfeitamente esclarecido quando se elabora uma rede de relações específicas e definitivas. A mudança no constructo requer a revisão ou reformulação deste, em alguns casos, chega a alterar a metodologia da avaliação.

Um instrumento avaliativo também mostra o grau de maturidade, determinado pela constância em que é apresentada, se está em consonância com os princípios e diretrizes, se passou por um processo de adaptação ao contexto e teve a aplicação em diferentes contextos e em tempos históricos distintos. Segundo o dicionário Michaelis (2020), maturidade significa “[...] estado ou condição de ter atingido uma forma adulta ou amadurecida; madureza, maturaescência; fase de maior importância ou qualidade; qualidade do que é pleno; excelência, perfeição, plenitude”.

Em se tratando de uma avaliação, o grau de maturação se consolida quando o instrumento pode ser aplicado em diferentes tempos, contextos históricos e em instituições com realidades sociais diversas, pois a avaliação tem como pressuposto um nível de qualidade padronizado. Desse modo, os dados são sistematicamente coletados e usados para analisar, controlar, prever e planejar seu desempenho.

Um exemplo de modelo de avaliação com maturidade, validade e confiabilidade confirmada é descrita por Harms (2013). A autora aborda a trajetória histórica e metodológica da elaboração dos instrumentos avaliativos ECER_S e ITER_S, que avaliam ambientes. Tal

característica possibilitou a disseminação para a aplicação da avaliação da qualidade em outros contextos dos Estados Unidos e, mais tarde, em países dos cinco continentes com realidades sociais e educacionais bem diversas, demonstrando o grau de maturidade do instrumento. A pesquisadora demarca que o objetivo da avaliação apresenta diretrizes gerais “[...] há necessidades básicas que todas as crianças têm em comum e que devem ser atendidas a fim de fornecer serviços de alta qualidade” (HARMS, 2013, p. 93). O instrumento é padronizado, foi traduzido em diversas línguas facilitando a habilitação dos avaliadores.

O Quadro 23 traz uma síntese comparativa de alguns quesitos basilares na constituição de instrumentos avaliativos da Educação Infantil com concepções distintas entre si: com foco numa avaliação de contexto e na avaliação externa.

Quadro 23 - Síntese comparativa na aplicação de instrumento que se baseia numa perspectiva de avaliação de contexto e de avaliação externa

QUESITOS	AValiaÇÃO DE CONTEXTO	AValiaÇÃO EXTERNA
Finalidade	Estabelecer melhorias em torno da qualidade a partir de uma análise organizacional, gerencial, educativa	Sistematizar a coleta de dados para analisar e definir a qualidade a partir de um padrão estabelecido, mensurando o desempenho.
Metodologia	Qualitativa. Prevê a participação da comunidade educativa e com formação durante o percurso avaliativo, tendo a mediação do avaliador externo no consenso dialógico para obtenção dos resultados.	Pode ser quantitativa ou mista (quantitativa e qualitativa). Os dados são coletados e interpretados pelo avaliador externo. O contexto e os sujeitos são observados e não interferem nas decisões sobre os resultados e encaminhamentos posteriores.
Conceito de Qualidade	Parâmetro de qualidade estabelecido a partir de valores, finalidades do contexto.	Instrumento padronizado por diretrizes e níveis de qualidade já estabelecidos.
Viabilidade	Depende da pertinência contextual. As informações do contexto possibilitam a operacionalização do instrumento e a participação da comunidade educativa. Os indicadores devem ser alcançáveis.	Depende da facilidade de acesso ao instrumento e tempo na preparação dos avaliadores externos. Baseado em informações de dados quantificáveis, se necessário, dados qualitativos podem compor o resultado.
Validade	Capacidade de representatividade para dar valor e significado àquela realidade. Trata-se de uma comparação da instituição com ela mesma: entre suas condições de oferta do serviço e o ideal de qualidade que almeja alcançar.	O instrumento passa por um processo de calibração, com o objetivo de ter coerência interna, ser abrangente e direcionado aos parâmetros que se propõe a medir, apresentando articulação entre conteúdo, critério e a finalidade da avaliação.
Confiabilidade	Capacidade de adequação à realidade com potencialidade para a promoção de melhorias.	Assegura a qualidade dos resultados pela estabilidade, consistência interna e equivalência por longo tempo e espaço.
Maturidade	Adaptável ao contexto. Permanece em constante (re)elaboração. A maturidade está associada à potencialização na melhoria dos serviços e o compartilhamento consensual dos resultados.	Estabelecido a partir da precisão na capacidade de medir os dados com a aplicação do instrumento em diferentes contextos, na periodicidade temporal, tipo e tamanho de populações – por amostragem ou censitária.

Fonte: Organizado pela autora com base em Bondioli (2014) e Vianna (2014).

Em síntese, a avaliação da qualidade na Educação Infantil se apresenta sob duas perspectivas. A primeira, diz respeito à avaliação de contexto, que considera que o instrumento de avaliação, dentro de sua estrutura metodológica, tem como objetivo maior a construção de

significado, pois potencializa o debate e leva em conta um conjunto de valores, diretrizes e princípios que atribuem significado a uma realidade, considerando escolhas, aproximando-se de valores significativos para determinada comunidade educativa, a fim de adaptar-se ao contexto. A segunda perspectiva avaliativa, ocupa-se da avaliação externa, em que a qualidade é mapeada por instrumentos de avaliação que apresentam objetivos e metodologia definidos previamente, sem adaptar-se à realidade local, mesmo que seja aplicado em diferentes contextos.

Nesta seção, foi possível levantar, com base na literatura, os parâmetros de qualidade desejáveis num modelo avaliativo, os quais, conforme se observou, devem: estar em consonância com as diretrizes curriculares da Educação Infantil brasileira; indicar o padrão de qualidade, conforme os princípios e parâmetros da Educação Infantil brasileira; considerar os valores e finalidades do contexto; a metodologia deve promover a participação de todos segmentos da comunidade educativa; prever a mediação de um avaliador externo e um avaliador interno; promover a formação durante o processo formativo; fomentar o diálogo com a intenção de chegar a um resultado consensual entre os participantes da avaliação; prever a elaboração coletiva de um plano ação para implementação de melhorias e a gestão das ações; considerar como elemento importante o acompanhamento do plano de melhorias pela comunidade educativa; antever o cruzamento de dados para além da estrutura física, relacional e de aprendizagem; apresentar uma rede de apoio externa à instituição baseada numa política de intersetorialidade; assegurar um nível de validade, confiabilidade e maturidade consolidado.

6 DESCRIÇÃO E COMPARAÇÃO DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO

6.1. DESCRIÇÃO ESTRUTURADA DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, os modelos baseados em *ambientes*, *insumos* e *processos*, que podem ser tanto de avaliação de contexto quanto de avaliação externa, serão descritos de modo estruturado, com vistas a apoiar a comparação entre eles e a posterior verificação da adequação dos mesmos à realidade da RME de Florianópolis.

Os modelos mostrados na Figura 8 compreendem:

- Tipo de avaliação: pode ser classificada como autoavaliação, meta-avaliação, heteroavaliação¹⁹, avaliação externa. O instrumento pode apresentar apenas um ou combinar dois ou mais tipos de avaliação.
- Metodologia: procedimento utilizado para a coleta de dados sobre os sujeitos ou ambientes avaliados, podendo ser realizado por avaliadores externos e internos.
- Tempo: período destinado à observação e coleta de dados.
- Indicadores: indicadores mensurados pelo instrumento.
- Participação: promove a reflexão dos diferentes segmentos (profissionais e famílias) sobre experiências pedagógicas e seus valores educativos.
- Resultados: relacionado ao objetivo, contempla os parâmetros pretendidos.
- Pós-resultados: encaminhamentos posteriores ao resultado, plano de ação para melhorias.
- Viabilidade: o instrumento apresenta pertinência contextual com indicadores alcançáveis, alinhado às diretrizes e à especificidade da Educação Infantil, viável financeiramente, qualifica os avaliadores externos e internos.
- Validade e Confiabilidade: tem consistência interna, capacidade de representar e dar valor à realidade avaliada com abrangência e articulação aos parâmetros de qualidade.

¹⁹ Autoavaliação: a instituição faz uma avaliação interna a partir dos indicadores de um instrumento avaliativo.

Meta-avaliação: o objetivo é fazer uma avaliação da avaliação, ou seja, uma avaliação dos resultados.

Heteroavaliação: a avaliação feita por uma ou mais pessoas ou entidades que não estão sendo avaliadas neste momento. (GARIBOLDI; MAZELLI, 2018).

- Maturidade: refere-se ao nível de eficiência do instrumento na potencialização de melhorias e na sua capacidade de adaptação em diferentes contextos e tempos históricos.

Figura 8 - Aspectos a serem observados no instrumento de avaliação da qualidade da Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela autora.

Os modelos *Early Years Foundation Stage*, *Child Observation Record (COR)*, *Ages & Stages Questionnaires (ASQ)*, Indicador Internacional de Performance em Escolas de Ensino Primário (iPIPS) e *Program for International Student Assessment (PISA)* não serão abordados nesta seção por se tratarem de avaliações baseadas no desenvolvimento da criança, assim como o *Measuring Early Learning Quality and Outcomes (MELQO)*, por basear-se no desenvolvimento das crianças e nos ambientes de aprendizagem.

Conforme discutido no Capítulo 5, não é recomendado para a Educação Infantil que a avaliação da qualidade seja baseada em níveis de desenvolvimento. Por isso, esta seção se concentrou nos modelos com foco nos ambientes, insumos e processos. Partindo das informações obtidas na revisão dos modelos de avaliação, o Quadro 24 traz a descrição estruturada dos instrumentos de avaliação, a fim de conhecer as especificidades de cada modelo.

Quadro 24 - Descrição dos Modelos de Avaliação da Educação Infantil

ITERS-R e ECERS-R - Estados Unidos					
Tipo	Avaliação externa				
Metodologia	Um avaliador externo observa os espaços e ambientes, identifica e atribui conceito de qualidade ao longo dos indicadores.				
Indicadores	<table border="1"> <thead> <tr> <th>ITERS-R</th> <th>ECERS-R</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Avalia o espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal; falar e compreender; atividades; interação; estrutura do programa, pais e equipe, com 39 itens detalhados em 455 indicadores.</td> <td>Avalia o espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal, linguagem e raciocínio; atividades; interação, estrutura do programa; pais e equipe, com 43 itens e 470 indicadores.</td> </tr> </tbody> </table>	ITERS-R	ECERS-R	Avalia o espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal; falar e compreender; atividades; interação; estrutura do programa, pais e equipe, com 39 itens detalhados em 455 indicadores.	Avalia o espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal, linguagem e raciocínio; atividades; interação, estrutura do programa; pais e equipe, com 43 itens e 470 indicadores.
ITERS-R	ECERS-R				
Avalia o espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal; falar e compreender; atividades; interação; estrutura do programa, pais e equipe, com 39 itens detalhados em 455 indicadores.	Avalia o espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal, linguagem e raciocínio; atividades; interação, estrutura do programa; pais e equipe, com 43 itens e 470 indicadores.				
Tempo	1 dia, período de 3,5 horas de observação.				
Participação	Não apresenta característica participativa, apenas consulta os pais e a equipe quando o avaliador externo não identifica os indicadores no ambiente.				
Resultados	Os dados e informações são coletados, mensurados e atribuído valor pelo avaliador que não discute os resultados da avaliação.				
Pós-resultados	O avaliador externo faz os indicativos sobre pontos a serem melhorados e estratégias de ação, como, por exemplo, a formação continuada dos profissionais.				
Viabilidade	Viável pela facilidade de acesso e pouco tempo na preparação dos avaliadores externos.				
Validade e Confiabilidade	Válido e confiável por ser abrangente com parâmetros comuns da Educação Infantil, facilitando o mapeamento da qualidade em realidades sociais e educacionais bem diversas.				
Maturidade	Grau de maturidade estabelecido por ter sido aplicado em tempos históricos distintos e em diferentes contextos dos Estados Unidos e mais tarde em países dos cinco continentes.				
Fonte: Harms et al. (2006), Harms (2013) e Pimenta (2017).					
ISQUEN e AVSI - Itália					
Tipo	Meta-avaliação e Autoavaliação.				
Metodologia	Constituído por um avaliador externo, avaliadores internos (entre eles, um articulador) e outros segmentos da instituição (famílias e profissionais). Apresenta indicadores pré-definidos e promove o debate entre os participantes de modo processual e formativo.				
Indicadores Áreas	<table border="1"> <thead> <tr> <th>ISQUEN</th> <th>AVSI</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Os sujeitos, os contextos e práticas, os saberes do fazer, as garantias.</td> <td>Experiência educativa, as atividades profissionais, os adultos e as suas relações, as garantias, a estrutura.</td> </tr> </tbody> </table>	ISQUEN	AVSI	Os sujeitos, os contextos e práticas, os saberes do fazer, as garantias.	Experiência educativa, as atividades profissionais, os adultos e as suas relações, as garantias, a estrutura.
ISQUEN	AVSI				
Os sujeitos, os contextos e práticas, os saberes do fazer, as garantias.	Experiência educativa, as atividades profissionais, os adultos e as suas relações, as garantias, a estrutura.				
Tempo	Varia de uma instituição para outra. Não descreve o tempo de aplicação do instrumento, nem a regularidade.				
Participação	De natureza negociada e dialógica, prevê a participação de todos os segmentos.				
Resultados	Os itens com discordância são socializados a fim de refletir e encontrar o consenso a partir da concepção, dos valores daquela realidade e dos princípios da Educação Infantil.				
Pós-resultados	Elaboração de um plano de ação coletivo, tornando todos coadjuvantes das melhorias.				
Viabilidade	Por ser processual e pela interação do avaliador externo, enquanto articulador do instrumento, exige maior qualificação e tempo.				
Validade e Confiabilidade	Válida e confiável. Apresenta consistência interna, a avaliação foi construída a partir da adaptação da ITERS e ECERS, mostra uma trajetória de aplicação estratégica que prevê a adaptação a realidade contextual.				
Maturidade	Grau de maturidade estabelecido, também aplicado em outros países. No entanto, por avaliar o contexto necessita de adaptação a realidade observada.				
Fonte: Becchi, Bondioli e Ferrari (2014), Pimenta (2017), Souza et al. (2017).					
ECCP - México					
Tipo	Avaliação externa				
Metodologia	Avaliação de programas realizado por avaliadores externos. O instrumento combina observação dos espaços e entrevistas com diretores e professores relacionados à instituição e à sala de aula.				

(Continua...)

(Continuação Quadro 24)

Indicadores	Estabelecimento, recursos, processo educacional, gestão educacional, relação com família e comunidade, sala de aula, recursos.
Tempo	Avaliadores externos: visitas no início e final do ano letivo. Dois dias com entrevistas, famílias e crianças. Três visitas: uma para discussão sobre os resultados, verificando a validade; duas para elaborar ações de melhoria com professores e diretores; e, por último, três visitas para verificar o desenvolvimento das ações.
Participação	O instrumento combina observação e entrevistas, mas o parecer sobre a qualidade é realizado pelos avaliadores externos.
Resultados	Constatou-se melhorias na qualidade da infraestrutura, materiais, gestão, saúde, identidade institucional, relação creche-família.
Pós-resultados	<i>Feedback</i> da avaliação é a base para a continuidade dos currículos e reorientar a formação de professores e supervisão.
Viabilidade	Instrumento construído pelo sistema educacional mexicano entre 2003 e 2007 buscava adequar-se às diretrizes (princípios gerais da Educação Infantil), viável para aquele contexto.
Validade e Confiabilidade	Não descreve. Instrumento em período de teste de uma avaliação padrão para um contexto diverso e multicultural, que coincidiu com a ampliação da oferta de vagas.
Maturidade	Nível de Maturidade não definido. Foi reformulado cinco vezes, incluindo novas dimensões: saúde, clima, crianças com deficiência.
Fonte: Myers (2011), Preciado (2010).	
NQS - Australia	
Tipo	Avaliação externa
Metodologia	Avaliador externo avalia a qualidade dos serviços. Visitas de agente autorizado para observar os espaços, questionar, analisar documentos, verificar a aplicação do plano.
Indicadores	Programa educacional e Prática; saúde e segurança das crianças; ambiente físico; arranjos de pessoal; relações com as crianças; parcerias de colaboração com as famílias e comunidades; liderança e gestão dos serviços.
Tempo	Não descreve o tempo de aplicação.
Participação	Participação limitada aos profissionais e famílias. Os avaliadores externos têm grande influência na decisão sobre o resultado.
Resultados	Legislação prevê a divulgação dos resultados (avaliação reguladora). Devem ser alcançados níveis de qualidade para o credenciamento das instituições.
Pós-resultados	Penalidades são previstas em lei para as instituições que não estiverem atendendo aos níveis de qualidade estabelecidos no plano de melhorias. Sujeito à responsabilização dos profissionais, das instituições e suspensões dos serviços.
Viabilidade	Viável. Por ser instituído, articulado e garantido por lei, já prevê recursos para realização.
Validade e Confiabilidade	Reconhece a existência de contextos multiculturais, apresenta coerência com as diretrizes nacionais, tornando o instrumento confiável e válido, mas abre precedentes para ranqueamento das instituições.
Maturidade	Tem nível de maturação consistente. É sistêmica, abrangente, padronizada nacionalmente.
Fonte: Tayler (2014), Pimenta (2017).	
IDEA - Espanha	
Tipo	Autoavaliação.
Metodologia	Por adesão voluntária da instituição. Composta por etapas: a) coleta de informação: entrevistas, revisão de documentos, observação, aplicação de questionários; b) valoração: elaboração de informes e destaque de pontos fortes e fracos; c) tomada de decisões: propostas de melhoria.
Indicadores	A formação docente, a quantidade de crianças por turma, a estrutura física em relação à saúde e segurança (em edifícios, instalações, equipamentos interiores e exteriores), o currículo e as aprendizagens e a prática educativa.
Tempo	Não descreve o tempo de aplicação do instrumento.
Participação	Participação condicionada ao questionário de valoração aplicado às famílias e aos professores. Os avaliadores externos definem o nível de qualidade.
Resultados	Destques dos pontos fracos e fortes da instituição.
Pós-resultados	Há a proposição de melhorias, mas não descreve como é feito.
Viabilidade	Não descreve dificuldade ou êxito na aplicação.

(Continua...)

(Continuação Quadro 24)

Validade e Confiabilidade	Como é uma autoavaliação por adesão da instituição, as informações são insuficientes quanto à eficiência, validade e confiabilidade.
Maturidade	Não descreve o nível de maturação.
Fonte: Motiejunaite et al. (2014), Pimenta (2017).	
QUALITÀ LÚDICA - Itália	
Tipo	Autoavaliação.
Metodologia	Observação sistemática dos espaços e coleta de dados dos avaliadores sobre a ampliação do repertório de brincadeira e dos comportamentos lúdicos e competências das crianças.
Indicadores	Projeto Educativo; espaço (na sala, nas áreas comuns internas e externas); materiais (na sala, nas áreas comuns internas e externas); tempo; formação do grupo; adulto e jogo.
Tempo	Não descreve o tempo de aplicação.
Participação	Promove a participação na perspectiva da avaliação de contexto.
Resultados	Os dados levantados são debatidos com o avaliador externo e os segmentos da comunidade educativa para chegar a um consenso.
Pós-resultados	Não descreve.
Viabilidade	Não descreve, requer conhecimento sobre desenvolvimento infantil e a brincadeira, exigindo maior qualificação e mediação do avaliador externo.
Validade e Confiabilidade	Avaliação subjetiva, pois depende da interpretação dos avaliadores. O instrumento não apresenta informações suficientes sobre o grau de confiabilidade.
Maturidade	Não descreve o nível de maturação. Encontra-se ainda como projeto piloto, no âmbito da pesquisa.
Fonte: Moro e Souza (2016).	
ERVIS – Itália	
Tipo	Autoavaliação - Educação Inclusiva.
Metodologia	Composto por cinco áreas avaliadas, subdivididas em 41 itens, observação dos espaços realizada pelos profissionais de preferência com formação em educação inclusiva, mas as melhorias são destinadas a todas as crianças.
Indicadores	Estrutura; formação; atividades profissionais; relação entre adultos; processo de integração.
Tempo	Não descreve o tempo de aplicação.
Participação	Participativa, dialógica com os profissionais da instituição.
Resultados	Dados visam identificar a presença ou ausência de fatores significativos à educação de crianças com deficiência.
Pós-resultados	Com os resultados se elabora um projeto específico, com a participação dos professores para propor, implementar, avaliar e modificar itinerários personalizados destinados a ensinar às crianças “deficientes”.
Viabilidade	Contextual, demanda formação específica em educação especial.
Validade e Confiabilidade	Não apresenta informações suficientes sobre o grau de confiabilidade, pois depende da interpretação dos avaliadores, assim como o domínio dos processos inclusivos.
Maturidade	Não foi possível identificar o nível de maturação.
Fonte: Bondioli (2009), Pimenta (2017).	
SPRING – Itália	
Tipo	Autoavaliação e Heteroavaliação.
Metodologia	O avaliador externo faz o contato inicial, reuniões, entrevistas e observações dos espaços e práticas, elaboração do relatório final sobre os dados levantados, debatidos e analisados para a devolutiva à instituição. Com dimensões que se relacionam entre si, servem tanto para autoavaliação quanto heteroavaliação. Não se utiliza dados quantificáveis, sendo totalmente descritiva, requer tempo pela subjetividade, inclusive para consulta aos resultados.
Indicadores	Organização do contexto educativo; funcionamento do grupo de trabalho; relações da instituição com as famílias e a comunidade; processos de avaliação.
Tempo	Em média seis meses. Reaplicação depende da evolução no plano de melhorias.
Participação	Prevê a participação dos diferentes segmentos da instituição, formativa, dialógica, de debate e confronto, inclusive de concepções pedagógicas para qualidade negociada.
Resultados	Elaboração de plano de melhorias.
Pós-resultados	Colocar em prática o plano de melhorias com as mudanças e continuidades indicadas.

(Continua...)

(Continuação Quadro 24)

Viabilidade	Viável, numa perspectiva sistêmica, num contexto em que disponha de estrutura pessoal qualificada, com conhecimento específico sobre o instrumento e concepção pedagógica para dar suporte à instituição.
Validade e Confiabilidade	Dispõe de consistência interna, pois apresenta análise do contexto sob o olhar de diferentes segmentos, propiciando a validade e confiabilidade.
Maturidade	Não descreve. Instrumento criado recentemente.
Fonte: Marcuccio e Zanelli (2013,), Moro (2018).	
INDICADORES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL – Brasil	
Tipo	Autoavaliação.
Metodologia	Os participantes são divididos em sete equipes, uma para cada dimensão, tendo um coordenador e um relator para apresentação dos itens a serem avaliados conforme os indicadores. O nível de qualidade é baseado nas cores do semáforo. Ao concluir essa etapa, todos os subgrupos retornam a plenária e cada dimensão é retomada, ponto a ponto, com o intuito de negociar os pontos de vista e chegar a um consenso para obter o resultado e elaborar o plano de melhorias.
Indicadores	Planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.
Tempo	Um dia.
Participação	É fundamental a participação e o posicionamento dos diferentes segmentos da instituição.
Resultados	Identificar os pontos fortes e fracos da instituição para a elaboração do plano de ação constando: dimensão, indicador, problemas, ações, responsáveis e prazos.
Pós-resultados	Não propõe o acompanhamento do plano de ação por parte de todos os segmentos, nem propõe atribuições à Secretaria Municipal de Educação e/ou políticas públicas.
Viabilidade	Acessível e de fácil aplicação.
Validade e Confiabilidade	Por não ser formativa interfere na validade e confiabilidade. Depende da concepção e do reconhecimento da comunidade educativa para identificar a qualidade dos serviços.
Maturidade	Não descreve nível de maturidade, mas pode ser aplicado em diferentes tempos e contextos.
Fonte: BRASIL (2009).	

Fonte: Elaborado pela autora.

6.2. ANÁLISE COMPARADA DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partindo do levantamento das características dos modelos de avaliação estrangeiros e nacionais, pretende-se, nesta seção, compará-los a partir de critérios que buscam refletir os parâmetros de qualidade que devem constar em um modelo de avaliação para que esteja em consonância com os princípios da Educação Infantil.

Esses critérios foram definidos com base no estudo dos parâmetros de qualidade, apresentados no Quinto Capítulo desta Dissertação:

- Está em consonância com as diretrizes curriculares que regem a Educação Infantil brasileira. Cada país apresenta diretrizes próprias, conforme a especificidade do sistema de ensino e do contexto, com concepções pedagógicas, de criança, infância e critérios

de qualidade estabelecidos. O instrumento deve corresponder tal capacidade de coerência ou ser adaptável às concepções e ao contexto.

- Padrão de qualidade de acordo com os parâmetros e princípios da Educação Infantil brasileira. Cabe à avaliação ser coerente com a função social da instituição pública ou privada, estar em consonância com os princípios e possuir capacidade de adaptação às características da Educação Infantil. O ideal é apresentar de modo equilibrado a qualidade estática (padrão) e dinâmica (inovadora).
- Considera como parâmetro de qualidade os valores e finalidades do contexto. Trata-se de uma política avaliativa que, de fato, respeite os valores daquela realidade, o que é significativo e importante para impulsionar a melhoria da qualidade e a provisão das políticas públicas.
- Promove a participação de todos os segmentos da comunidade educativa. Destaca-se a importância de socializar, debater e tomar decisões sobre o instrumento avaliativo com os professores e gestores que atuam diretamente na oferta dos serviços.
- A metodologia prevê avaliadores internos e externos. Ao garantir metodologicamente o diálogo entre os avaliadores externos e internos um trabalho de responsabilidade mútua e compartilhada, facilita a constatação da qualidade. Deve considerar as especificidades institucionais, os pontos fortes da instituição, o modo como promove a inovação e a superação de desafios.
- Promove a avaliação como um processo formativo. Facilita na compreensão das escolhas, encaminhamentos e o levantamento de dados. Por vezes, quem está no contexto não consegue identificar as necessidades para refletir e até fazer escolhas diferentes. Assim, a formação durante o percurso avaliativo com a mediação do avaliador externo promove a reflexão, o diálogo e a coautoria para obtenção de melhores resultados.
- Por ser dialógica, há consenso no resultado para a validação do constructo. Todos os envolvidos debatem sobre seu ponto de vista e chegam a um resultado consensual.
- Prevê a elaboração coletiva do plano de melhorias e a gestão das ações. Refere-se à construção de um planejamento para a continuidade e a implementação das melhorias.
- Permite o acompanhamento do plano de melhorias pela comunidade educativa. Trata-se da gestão dos resultados com a socialização constante da evolução da realização das melhorias.

- Prevê a intersetorialidade por meio de uma rede de apoio externo à instituição. Tem uma rede de apoio de setores como da saúde e assistência social, que viabilizam a superação de problemas sociais. A Educação Infantil proporciona a garantia do direito da criança na sua integralidade.
- Apresenta nível de validade, confiabilidade e maturidade consolidado. Considera os valores e princípios daquela realidade. Tem capacidade de adaptação do instrumento em diferentes contextos, na periodicidade temporal, tipo e tamanho de populações tanto por amostragem quanto censitária. A maturidade está associada à potencialização na melhoria dos serviços e o compartilhamento consensual dos resultados.

O Quadro 25 exibe uma análise comparada entre os modelos de avaliação da Educação Infantil ao longo dos critérios estabelecidos. Para cada modelo, é definido se o mesmo atende ou não o critério; se prevê o indicador, mas não garante durante a aplicação da avaliação; se precisa de adaptação àquela realidade; ou se as informações encontradas nos documentos foram insuficientes para definir se o modelo atende ou não ao critério.

Quadro 25 - Análise comparada entre os modelos de avaliação da Educação Infantil

Modelo de Avaliação	ITERS-R/ ECERS-R- EUA	ISQUEN/AVSI Itália	ECCP - México	NQS - Austrália	IDEA- Espanha	Qualità Judica Itália	ERVIS- Itália	SPRING- Itália	Indicadores da qualidade - Brasil
1. Em consonância com as diretrizes curriculares da Educação Infantil brasileira	@	@	@	@	@	@	@	@	S
2. Indica o padrão de qualidade, conforme os princípios e parâmetros da EI brasileira	@	@	@	@	@	!	!	@	S
3. Considera como parâmetro de qualidade os valores e finalidades do contexto	*	S	@	@	!	S	S	S	S
4. Promove a participação de todos os segmentos da comunidade educativa	*	S	*	N	*	S	S	S	S
5. Dispõe de avaliador externo e avaliador interno	N	S	N	N	N	S	S	S	N
6. Promove avaliação como processo formativo	N	S	N	N	N	S	S	S	*
7. Por ser dialógica, há consenso no resultado para a validação do constructo	N	S	N	N	N	S	S	S	S
8. Prevê a elaboração coletiva do plano de melhorias e a gestão das ações	N	S	N	N	N	S	S	S	S
9. Permite o acompanhamento do plano de melhorias pela comunidade educativa	N	S	@	@	@	!	!	S	S

(Continua...)

(Continuação Quadro 25)

10. Prevê a intersetorialidade – possui rede de apoio externo à instituição	N	*	N	N	!		N	N	*	*
11. Apresenta nível de validade, confiabilidade e maturidade consolidado	S	S	*	S	!		!	!	*	*
<i>Legenda:</i> [S]: Sim; [N]: Não; [*] Prevê, mas não garante; [!]: Precisa de adaptação; [!]: Informações insuficientes.										

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se observar que, dos modelos analisados, apenas os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil do MEC (BRASIL, 2009a) estão em completa consonância com as diretrizes curriculares da Educação Infantil brasileira. A definição do documento foi assim descrita:

[...] adentra a discussão do conceito de qualidade, flexível, negociável em face das diferentes perspectivas que se adotam: socialmente construído; dependente do contexto; baseado em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades. Indicam-se como passíveis de avaliação: as políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais; a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições. Em relação à avaliação das crianças, reitera que ela não deve implicar a retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2015, p. 16-17).

Os demais instrumentos necessitam de adaptação, mas nem todos apresentam essa possibilidade. O *Indicadores da Qualidade do Brasil* (2009a) é o único instrumento que indica um padrão de qualidade em conformidade com os parâmetros educacionais brasileiros para a Educação Infantil. Embora alguns aspectos sejam universais, comuns para a referida etapa educacional, um modelo avaliativo está impregnado de concepção, nesse caso, a histórico-crítica, que decorre das escolhas pedagógicas do sistema de ensino.

Juntamente com os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* do MEC, os instrumentos de avaliação ISQUEN/AVSI, *Qualità Ludica*, ERVIS e SPRING, de origem italiana, são os que mais contemplam itens favoráveis aos critérios estabelecidos neste estudo, por terem capacidade de adaptação ao contexto. No entanto, sabe-se da necessidade de tradução de linguagem e que uma avaliação apresenta em seu escopo concepções pedagógicas e escolhas políticas atreladas ao contexto educacional para o qual foi proposta. Portanto, nem sempre é possível fazer uma adaptação do modelo avaliativo estrangeiro, viável ao contexto brasileiro, sem perder sua essência, pois foi criado para contemplar a realidade do país de origem. Mesmo que a Educação Infantil apresente princípios comuns à infância, os valores de qualidade e de constituição humana e social são permeados por culturas diversas.

Ainda, os modelos italianos ISQUEN/AVSI, *Qualità Ludica*, ERVIS e SPRING e os Indicadores da Qualidade brasileiro (BRASIL, 2009a) são os instrumentos que apresentam

maior possibilidade de adaptação ou já estão em consonância com os parâmetros de qualidade no quesito relacionado aos valores e às finalidades do contexto. A ECCP e a NQS necessitam de adaptação em sua estrutura, correndo o risco de alterar sua concepção e sua essência, pois em seu contexto reconhecem a importância de contemplar a diversidade de contextos e populações.

Quanto aos critérios referentes à promoção, à participação dos diferentes segmentos da instituição, à consideração da diversidade contextual na avaliação, à promoção da formação durante o processo avaliativo e à disposição de avaliador externo e avaliador interno para assegurar o consenso no resultado da avaliação, nota-se que os modelos italianos ISQUEN/AVSI, *Qualità Ludica*, ERVIS e SPRING conseguem contemplar esses critérios. Os demais instrumentos não atendem satisfatoriamente ou, então, preveem participação e contextualização, mas não as efetivam quando a avaliação é colocada em prática. Apenas os instrumentos italianos promovem avaliação formativa. Os *Indicadores da Qualidade* (BRASIL, 2009a) pressupõem a participação e dialogam consensualmente quanto ao resultado para a validação da avaliação, e promovem a elaboração de um plano de melhorias e o acompanhamento na gestão das ações.

Com relação à elaboração de um plano de melhorias e acompanhamento, pode-se observar que os modelos italianos ISQUEN/AVSI e SPRING também contemplam esse critério. Mesmo que usem outra nomenclatura, há o consenso quanto à necessidade planejar, gerenciar e acompanhar a continuidade da avaliação. Nesse sentido, a avaliação de contexto não apresenta uma linearidade na frequência temporal de aplicação da avaliação entre as instituições, pois cada unidade educativa dentro de sua singularidade apresenta um tempo próprio para a implementação das ações de melhorias.

Alguns modelos, como o ITERS-R/ECERS-R, ECCP, IDEA e NQS, não apresentam característica de uma avaliação de contexto, formativa e participativa, conforme discutido anteriormente, por esse motivo não são indicados para o contexto brasileiro sem mudanças na sua estrutura metodológica, nos fins e objetivos da avaliação. Há os modelos em que a avaliação é hierárquica (ITERS-R/ECERS-R, ECCP, NQS e IDEA), centrada na figura do avaliador externo que atribui conceito de qualidade, conforme suas percepções, baseando-se no resultado observado no indicador em questão para a definição das ações de melhorias da qualidade. Um dos critérios de qualidade debatido neste estudo trata da participação como requisito importante para um processo avaliativo democrático e dialógico. Desse modo, os modelos supracitados têm como característica não levar em consideração a participação da comunidade educativa, tornando-os como objetos e não como sujeitos da avaliação. Diante disso, como dar conta de

contemplar as especificidades da Educação Infantil sem promover a participação dos diferentes atores (profissionais, gestores, famílias) que desenvolvem o trabalho e não têm elementos concretos, nem o entendimento sobre a qualidade que a avaliação pretende medir?

A intersectorialidade é um aspecto crítico de todos os modelos de avaliação. Alguns até preveem, como é o caso da avaliação de contexto ISQUEN/AVSI, SPRING e os *Indicadores da Qualidade* (BRASIL, 2009a), porém não conseguem ter uma rede de apoio externo à instituição de setores como da saúde e da assistência social, que viabilizam a superação de problemas sociais e a educação infantil, proporcionando a garantia do direito da criança na sua integralidade. Posto isso, é imprescindível que avaliação seja uma política avaliativa capaz de assegurar que o instrumento avaliativo apresente em sua metodologia os indicadores relacionados à intersectorialidade e que de fato lhe seja garantida essa condição.

Para finalizar esta parte, evidencia-se que o nível de maturação se estabelece quando o conhecimento técnico e a possibilidade de operacionalização validam a continuidade do processo avaliativo, permitindo sua aplicação em outros contextos. Nesse viés, a validação e a confiabilidade estão associadas ao grau de maturação do instrumento, já consolidado na ITERS-R/ECERS-R, ISQUEN/AVSI e NQS. A ECCP, SPRING e os *Indicadores da Qualidade* (BRASIL, 2009a) preveem, mas não garantem a confiabilidade em razão da descontinuidade e mudança de metodologia da avaliação que interferem no nível de maturação do instrumento.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme observado na análise comparada dos modelos de avaliação, os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a) estão alinhados aos parâmetros da legislação educacional e atendem a grande maioria dos aspectos desejáveis em um instrumento de avaliação da qualidade da Educação Infantil, tornando o modelo avaliativo em maior consonância com a RME de Florianópolis, embora necessite ser ancorado por uma política de avaliação capaz de garantir uma avaliação formativa e prever uma política de intersetorialidade.

Os Indicadores (BRASIL, 2009a) dialogam com o currículo da Rede de Ensino ao promover a participação por meio do debate considerando as especificidades, a identidade e a cultura do contexto histórico, social e econômico; preveem o diálogo em torno da oferta dos serviços a partir das condições estruturais, pedagógicas e relacionais enquanto promotoras da ampliação de conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem.

Esse instrumento tem a capacidade de promover uma avaliação viável, válida e confiável para um mapeamento e a gestão dos resultados da avaliação. As possíveis hipóteses que levaram a sua não implementação no âmbito nacional pode estar associadas à falta de rede de apoio das políticas educacionais, à ausência de participação da sociedade na sua elaboração e aplicação, ao cenário mercadológico pautado no financiamento e na privatização do sistema. Esses fatores atenuaram as possibilidades do desenvolvimento e a maturação do instrumento avaliativo para a Educação Infantil.

Além disso, as políticas governamentais passam por um processo de transição que adiam o mapeamento da qualidade da oferta da Educação Infantil. Como exemplo disso, tem-se a reformulação do Saeb, a implementação da BNCC como critério de padronização e a destituição do Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil. Outras implicações podem estar associadas a esse processo de transição, tal como a oferta curricular basear-se na avaliação, e as políticas públicas para a infância serem direcionadas apenas para contemplar os elementos que constituem indicadores de um instrumento avaliativo pautado apenas no monitoramento descolado de uma política de avaliação abrangente, desconsiderando as especificidades da infância, da criança e da identidade institucional, em que as prioridades referentes à qualidade dos serviços se voltem apenas para atender aos critérios do instrumento.

As avaliações desenvolvidas e adaptadas nos diferentes países mostram a constância em atingir o objetivo de mapear a qualidade. A Itália apresenta uma diversidade de modelos avaliativos, que iniciaram pela adaptação de instrumentos norte-americanos, até a construção de sua própria avaliação. O sistema de ensino italiano não estabelece um único modelo nacional,

mas o critério comum a todos é aquele que prioriza a necessidade de contemplar elementos da realidade local e a participação, tendo em conta a diversidade contextual das instituições.

Os modelos de avaliação italianos também se aproximam da proposta pedagógica da RME de Florianópolis, que apresenta influência da pedagogia italiana na base curricular, no processo de formação dos profissionais e nos documentos mandatórios e orientadores e porque estão relacionados aos valores e finalidades do contexto. Essa constatação levanta a segunda possibilidade avaliativa para a realidade de Florianópolis: a Avaliação de Contexto, muito difundida na Itália e discutida ao longo desta dissertação. Dentre os modelos italianos estudados, o SPRING é um dos que melhor se adequariam para aplicação no contexto florianopolitano, porém, precisa de algumas adaptações, especialmente, no quesito análise dos dados, pois por ser totalmente descritiva dificulta a otimização do acesso aos resultados e a gestão da avaliação.

A exemplo da Itália, constata-se a necessidade dos gestores e do corpo docente conhecerem os diferentes instrumentos de avaliação, num processo de pesquisa-ação, para, então, fazer escolhas, adaptar ao contexto e, até mesmo, elaborar uma avaliação em consonância com os objetivos e finalidades da proposta. Nesse quesito, o Brasil apresenta diretrizes claras e consistentes em torno da qualidade, por sua vez, a RME de Florianópolis, mesmo sem dispor de uma política avaliativa instituída, encontra-se em processo de construção de seu próprio instrumento de avaliação.

A iniciativa está vinculada aos processos de formação continuada sobre sua base curricular, sendo este um espaço profícuo de debate formativo e democrático em torno dos próprios resultados, não se configurando apenas como campo de estudo proposto pelas experiências avaliativas da qualidade da educação infantil, mas com a possibilidade de construir o próprio instrumento avaliativo, a partir do cotejamento da sua proposta pedagógica e dos documentos curriculares²⁰, conforme descrito no capítulo 2.

Os instrumentos de avaliação de contexto estão em constante processo de construção, têm como princípio dialógico a negociação dos resultados entre os avaliadores internos e externos. Essa retomada avaliativa apresenta um aspecto basilar no que se refere ao processo contínuo de formação em serviço dos professores, a fim de construir o *empowerment* no sentido de apoio e valorização das capacidades profissionais e da experiência. A qualificação

²⁰ Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RME de Florianópolis (2012), Currículo da Educação Infantil da RME de Florianópolis (2015), Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016), A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016).

profissional facilita na compreensão sobre a importância da acolhida atenta das manifestações infantis; de promover responsabilmente o crescimento através de percursos projetados e verificados (MORO, 2016).

Assim, constatou-se que os instrumentos de avaliação da Educação Infantil italianos chamam a atenção pela potencialização que apresentam na sua base estrutural e metodológica, aproximando-se do que se idealiza enquanto processo de avaliação no contexto brasileiro e florianopolitano. Por esse motivo, essa possibilidade metodológica de avaliação será discutida a seguir, tendo como base o sistema de credenciamento italiano, conforme o estudo de Bondioli (2018).

A autora realizou uma pesquisa de revisão de literatura, intitulada que trata dos aspectos histórico, social e político, bem como da finalidade dos diferentes instrumentos de avaliação para a Educação Infantil de concepção construtivista. Esse processo foi elaborado por meio da pesquisa, dos estudos e do intenso processo de formação dos profissionais na perspectiva de construção de uma cultura de avaliação reflexiva e de planejamento, para, de fato, mensurar a qualidade dos serviços de uma realidade contextual (BONDIOLI, 2018).

Na Itália, conforme destaca Bondioli (2018), a política neoliberalista instituiu “o privado-social”, em que o poder público realizou um acordo privado, tornando-o responsável por duas funções: a de credenciamento e avaliação da instituição para fazer parte do sistema e a de vigilância para assegurar que os requisitos de validação fossem mantidos ao longo do tempo. A pesquisadora chama a atenção para essa política neoliberal que tem sido disseminada em diversos países com o principal propósito de apoderar-se do fundo público, sem considerar as necessidades de uma avaliação da qualidade formativa, participativa, democrática, que realmente contribua para a melhoria da qualidade.

Além disso, Bondioli (2018) ressalta sobre a possibilidade avaliativa realizada na Itália para o credenciamento das instituições, no estudo nomeado “O projeto pedagógico e a validação nos serviços para a primeira infância”, definindo parâmetros regionais sobre o assunto, fruto do trabalho de um grupo de especialistas, coordenado por Sandra Benedetti e Antonio Gariboldi.

O estudo recente de Gariboldi e Maselli (2018) revela o sistema de avaliação utilizado na região de Emília-Romanha. Trata-se de uma avaliação em rede e sistêmica que avalia todas as instituições que atendem a faixa etária de zero a 5 anos e 11 meses, independente da forma da natureza de concessão (pública, privada, filantrópica etc.). A avaliação em rede contempla o nível de sistema, com colaboração mútua entre as redes de ensino (GARIBOLDI; MASELLI, 2018).

De modo colaborativo, os avaliadores são os próprios profissionais das redes de ensino das províncias que realizam intercâmbio entre si e têm o objetivo único de levantar dados, mapeando a qualidade e promovendo formação descentralizada, que impulsionam a melhoria do atendimento, a inovação, assim como contribuem na elaboração de políticas públicas. Esse processo passa por etapas de continuidade, que exige o envolvimento do grupo de trabalho para realizar a autoavaliação e a heteroavaliação, a análise e a discussão sobre os dados levantados e, por fim, a definição das prioridades de ação (GARIBOLI; MASELLI, 2018).

Bondioli (2018) evidencia que a avaliação da qualidade na Educação Infantil deve ter como finalidade fazer um mapeamento qualificado da realidade para o desenvolvimento de políticas públicas que visem a melhoria dos serviços, não promovam o ranqueamento das instituições, sejam sistêmicas sem estabelecer um padrão engessado e fomentem um profícuo campo de debate reflexivo, formativo, participativo para todos que fazem parte do contexto.

De modo geral, os instrumentos de avaliações apresentados ao longo do texto demarcam escolhas, conceitos, concepções pedagógicas destinadas à infância e ao padrão de qualidade, pois estão diretamente relacionadas às garantias, como, por exemplo, as políticas públicas e o financiamento da Educação Infantil. A participação da criança nos processos avaliativos não se mostrou presente. Na maioria das avaliações da Educação Infantil, atribui-se apenas ao avaliador externo o papel de definir o nível de qualidade. Em outros casos, como a meta-avaliação, composta por autoavaliação e avaliação da qualidade, a metodologia adotada prevê avaliadores internos e externos numa perspectiva dialógica.

7.1. ELEMENTOS DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir das constatações debatidas ao longo desta pesquisa, nesta seção, descreve-se os fatores elencados como fundamentais para compor um sistema de avaliação da qualidade na Educação Infantil.

Para além do levantamento de dados, a implementação de um sistema de avaliação da qualidade na Educação Infantil requer indissociabilidade entre **política de avaliação e instrumento de avaliação**.

A **política de avaliação** é abrangente, pois trata-se de um planejamento maior voltado para as **políticas públicas** que garantem as ações por meio da **legislação** educacional, inclui

ainda a previsão de **financiamento** para a qualidade da oferta, a eficiência na **gestão dos sistemas** e, também a **formação docente**.

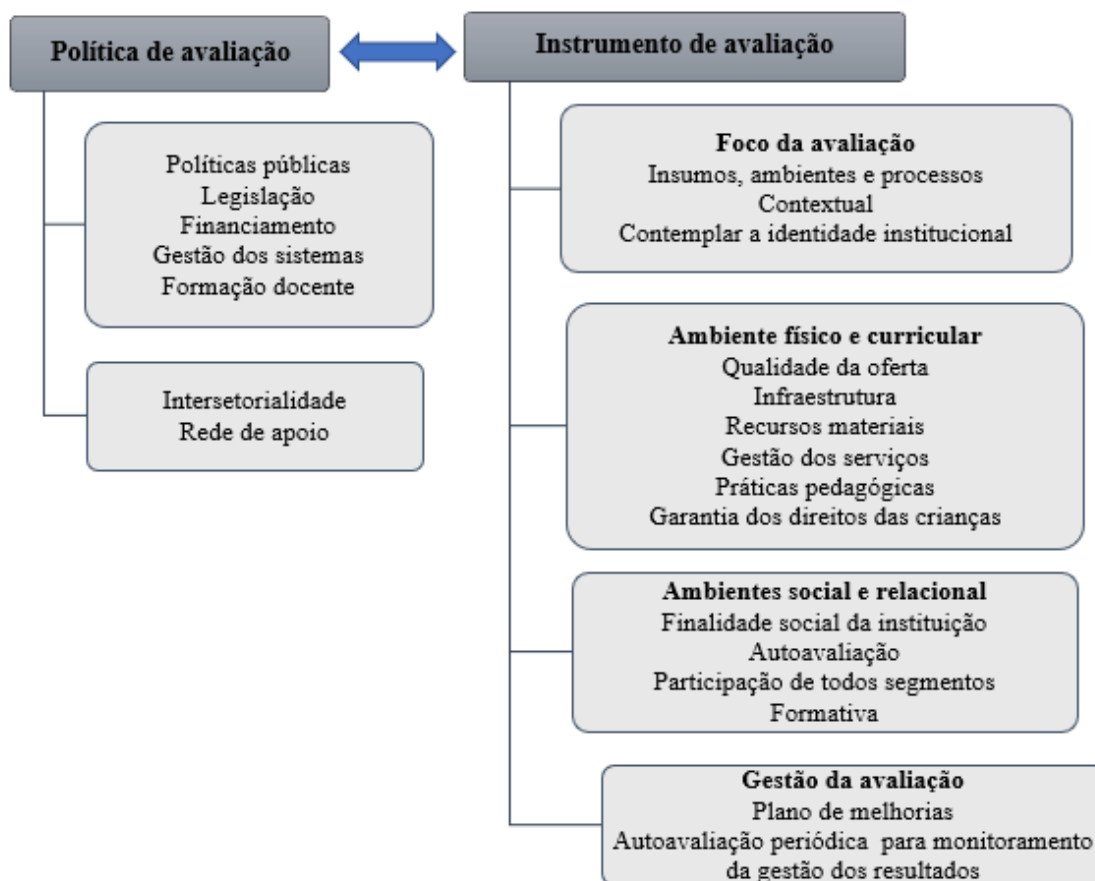
Para que uma política avaliativa seja eficiente, faz-se necessário uma **rede de apoio** por meio da **intersetorialidade**, referem-se às garantias previstas nas políticas públicas no compromisso social com a educação e necessitam de articulação e planejamento das diferentes instituições.

No que se refere ao **instrumento de avaliação**, sua finalidade é a de coletar, analisar e definir a qualidade da oferta, considerando a metodologia da avaliação. Propõe-se que o **foco da avaliação** seja baseado em insumos, ambientes e processos. De abordagem contextual, visa contemplar a especificidade institucional, mas também prevendo abrangência a nível de sistema. Ademais, demarca-se a importância de considerar os **ambientes físico e curricular** com parâmetros de qualidade relativos à infraestrutura, aos materiais, à gestão dos serviços, às práticas pedagógicas e à garantia do direito da criança como a principal finalidade da unidade educativa; e os **ambientes relacional e social** com parâmetros que preveem a participação da comunidade educativa, ancorada na finalidade social que a instituição estabelece na comunidade em que oferta os serviços. Moro (2017) destaca a importância de um sistema de avaliação da qualidade da Educação Infantil que considere o ambiente físico, relacional e social, em que o instrumento enfatize as práticas pedagógicas e a relação com a comunidade educativa.

Ainda, o instrumento deve contemplar a **gestão da avaliação**, que envolve o estabelecimento de um plano de melhorias, com metas, prazos, responsáveis e a autoavaliação periódica para o monitoramento da gestão dos resultados.

Os elementos da Figura 9 caracterizam a avaliação da Educação Infantil como um processo e não apenas como fim determinante do nível de qualidade. Cada elemento tem seu papel importante no mapeamento e na promoção da qualidade do atendimento.

Figura 9 - Síntese sobre um sistema de avaliação da qualidade da Educação Infantil: política de avaliação e instrumento de avaliação



Fonte: Elaborada pela autora.

Portanto, considera-se de fundamental importância definir o modelo de avaliação para o mapeamento das condições da oferta, assim como, a metodologia utilizada. Nesses moldes, a estratégia avaliativa possibilita a identificação da concepção pedagógica do instrumento; o tratamento de dados e a sistematização dos resultados demonstra capacidade de mapear o nível de qualidade da oferta dos serviços da unidade educativa (creche e pré-escola); se apresenta uma abordagem contextual e formativa, facilitando a efetivação da finalidade educativa; e apresenta-se numa perspectiva democrática, quando promove a participação deliberativa dos diferentes segmentos da instituição.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a analisar e discutir a adequação dos modelos de avaliação da qualidade da Educação Infantil para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com a possibilidade de estender-se ao contexto da Educação Infantil brasileira.

Inicialmente, foi realizada uma breve síntese sobre algumas experiências avaliativas aplicadas em alguns municípios brasileiros, com objetivos distintos: de mapear a qualidade dos serviços, potencializar o debate em torno da avaliação e, até mesmo, implementar modelos avaliativos já aplicados em outros contextos para aferir o nível de qualidade dos serviços para a primeira infância.

A revisão tratou da constituição institucional da Educação Infantil no Brasil, que surgiu por uma necessidade social e foi evoluindo no campo dos direitos da criança, aprimorada pela legislação educacional, por meio das políticas públicas para a infância. Em seguida, baseado nos referenciais, o estudo apresentou o debate conceitual sobre qualidade e avaliação. Em síntese, a qualidade apresenta significados distintos para cada contexto pelos valores atribuídos pela sociedade, e permeia diretamente todos os processos avaliativos. Por sua vez, a avaliação tem como escopo mapear a qualidade que vai se constituindo, tomando forma diante do contexto e das especificidades da Educação Infantil. Assim, a avaliação da qualidade nessa etapa tem como desafio promover debates democráticos e formativos em torno da qualidade.

Para atender o objeto desta investigação, os modelos de avaliação da qualidade na Educação Infantil de origem nacional e estrangeira foram identificados, descritos e comparados. Os instrumentos avaliativos foram categorizados, em sua maioria, a partir de dois pressupostos: 1) com foco no desenvolvimento das crianças; 2) com foco nos ambientes, insumos e processos. Essa classificação facilitou a identificação dos modelos que contribuíram para o debate sobre os parâmetros de qualidade que devem ser levados em conta num instrumento avaliativo. Com a apresentação dos parâmetros de qualidade, foi possível definir aspectos específicos da avaliação da Educação Infantil, de maneira a apoiar uma análise comparativa entre os modelos por meio de critérios.

Com base na descrição dos modelos de avaliação, foi possível identificar o alinhamento destes aos parâmetros de qualidade que devem estar presentes na avaliação. Por último, o estudo fomentou o debate sobre a adequação dos modelos já existentes para a avaliação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com a possibilidade de estender-se ao contexto da Educação Infantil brasileira.

A análise conduzida mostrou como adequados os instrumentos avaliativos que se baseiam no acesso, insumos e processos dos ambientes físico e curricular, relacional e social. Assim como os modelos que apresentam coerência metodológica, são adaptáveis ao contexto avaliado e preveem a participação de todos os segmentos da comunidade educativa. Deve-se considerar como pressuposto num instrumento que esteja em consonância com as diretrizes e parâmetros de qualidade, promovendo um processo formativo de aproximação da avaliação com a qualidade que se quer alcançar por meio da construção coletiva de um plano de melhorias com a acessibilidade quanto ao acompanhamento da gestão dos resultados. A coerência do instrumento vai consolidando o seu nível de validade e confiabilidade. Já a maturidade, constitui-se a partir da sua trajetória histórica em diferentes tempos e contextos.

Os instrumentos de avaliação que mais se aproximaram da realidade florianopolitana foram os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a) e os instrumentos italianos de Avaliação de Contexto.

Quanto aos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), os municípios de São Paulo, Salvador e o Distrito Federal já mostraram a adequação do instrumento, adaptando-o às suas propostas pedagógicas. Esse instrumento parte de um padrão nacional, representando um núcleo comum, mas também pode se adaptar aos elementos pertinentes ao contexto e às especificidades da unidade educativa. A partir dessa constatação, sugere-se que cada município faça a adequação ao seu contexto dos *Indicadores da Qualidade* e que o instrumento avaliativo tenha assegurado uma política de intersetorialidade. Desse modo, cada sistema de ensino terá a possibilidade de adaptar à sua realidade contextual, incluindo indicadores que considerar pertinente e em consonância com legislação educacional, assim como será possível assegurar que a avaliação da qualidade da Educação Infantil apresente uma característica sistêmica e abrangente e uma rede de apoio para a gestão dos resultados.

Quanto à *avaliação de contexto*, pesquisas realizadas no Brasil, tal como Bondioli (2014), Souza *et al.* (2017) e Castro e Martins Filho (2018), confirmam a pertinência e potencialidade dessa concepção avaliativa para promover a melhoria da qualidade da Educação Infantil brasileira. Essa estratégia avaliativa fomenta a participação e a reflexão em torno dos serviços ofertados para a infância (SOUZA *et al.*, 2017). O desafio de uma avaliação de contexto é bastante amplo, pois abrange dimensões relacionais, pedagógicas, estruturais.

Embora a análise tenha sido conduzida dando ênfase à adequação dos instrumentos de avaliação à realidade da RME de Florianópolis, os resultados podem ser estendidos a outros sistemas de ensino do contexto nacional, desde que observadas as possíveis especificidades de cada rede e necessidade de adaptação ao contexto.

Um sistema de avaliação da qualidade na Educação Infantil deve possibilitar garantias, como, por exemplo, das políticas públicas de Estado destinadas à formação de professores e de gestores educacionais, qualificando-os para o domínio dos processos e do instrumento de avaliação, tal como atribuindo responsabilidades aos gestores indiretos. Há de se considerar a importância de colaboração mútua entre a união e os entes federados (estados e municípios), com a assessoria técnica e pedagógica do MEC, para uma avaliação sistêmica e integrada entre os municípios brasileiros para a adaptação do instrumento ao seu contexto.

Gariboldi e Maselli (2018) abordam a viabilidade metodológica da avaliação da qualidade na perspectiva contextual para o credenciamento das instituições na Itália. Essa metodologia avaliativa é possível num contexto como do Brasil, tanto para as instituições públicas quanto privadas, que também dispõem de profissionais que atuam na supervisão e coordenação pedagógica da Educação Infantil, enquanto avaliadores externos. Seria um intercâmbio entre profissionais e instituições, num processo reflexivo sobre a avaliação da qualidade. Porém, não se trata de propor a implementação de um credenciamento no Brasil, pois, diferentemente de países como a Itália, Estados Unidos e Austrália, que já apresentam uma cultura de avaliação consolidada e abrangente, o Brasil tem um recente histórico permeado pela fragilidade de políticas avaliativas descontínuas e diversificadas.

A avaliação da qualidade da Educação Infantil tem sido anunciada na última década como uma estratégia de melhoria no atendimento da primeira infância. Nas políticas públicas, no seu financiamento e entre estudiosos, há um consenso da importância de um processo avaliativo nas instituições dessa etapa da educação. No entanto, a divergência de sua efetivação está associada à metodologia, aos fins e aos objetivos da avaliação.

Neste estudo, foi possível conhecer algumas características que compõem a estrutura dos instrumentos de avaliação em diversos países. Enquanto que os modelos mais tradicionais estavam associados a uma estrutura organizacional do sistema de ensino do país em questão, os novos modelos têm apresentado metodologia abrangente e adaptável a diferentes contextos, possibilitando considerar as políticas educacionais de cada sistema.

Sugere-se como possibilidade para estudos futuros, o aprofundamento do estudo referente à metodologia de avaliação, proposta por Gariboldi e Maselli (2018), para viabilização de uma avaliação sistêmica, em rede e participativa. Outra possibilidade de estudo, diz respeito a uma análise sobre os instrumentos avaliativos mais recentes, como o MELQO, de domínio público, e o IELS, popularmente conhecido como PISA *Baby*, que ultrapassam as barreiras geográficas das nacionalidades e são destinados a qualquer país. Essas avaliações apresentam a estratégia semelhante entre si, ou seja, a aplicação do instrumento em países de bom

desenvolvimento econômico e os outros países são subdesenvolvidos com a justificativa de serem adaptáveis ao contexto e a cultura. Em ambos os modelos, a avaliação da qualidade apresenta características semelhantes em seu escopo: fazem uso de tecnologia para avaliar o desenvolvimento individual da criança como aliado à observação dos ambientes, exigindo investimento na compra de equipamentos; a autoria dos instrumentos leva em conta diferentes concepções de Educação Infantil, sendo elaborados por grandes organizações, como a OCDE, BID e a UNESCO; exigem dos governos um pacto econômico e social, indicando o modelo de educação idealizado; tendem a implementar um modelo avaliativo global. O fato de dispor apenas de um modelo de avaliação poderá implicar em comparações, estratégias de ranqueamento entre os países.

A ECERS-3 e a ITERS-3, na sua última atualização (2017), incluiu ao objetivo a utilização de instrumentos tecnológicos, aproximando-se da metodologia apresentada pelo instrumento MELQO, que demandam investimentos econômicos e valorizam o domínio da tecnologia em detrimento de outros saberes para avaliação do desenvolvimento da criança, complementando a avaliação de ambientes.

Desse modo, destaca-se a importância de acompanhar esse processo de avaliação da qualidade da Educação Infantil, que tem se tornado um interesse de mercado, aliado às políticas neoliberais para educação, que ultrapassam políticas de Estado, reafirmando a preocupação de Campos (2013, p. 26), que constata profundas “contradições entre os objetivos econômicos e as metas das políticas educacionais” que permeiam a definição do que “seja qualidade da educação”.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM Beatriz de Oliveira. *Panorama das políticas de educação infantil no Brasil*. Brasília, DF : UNESCO, 2018.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ACECQA. Australian Children's Education and Care Quality Authority. *Guide to the National Quality Framework*. Austrália: ACECQA, feb. 2018.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação infantil em seis capitais Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2011, vol.41, n.142, pp.116-141.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; FERRARI, Mônica. ISQUEN: Indicadores e escala de avaliação da qualidade educativa da creche. In: CIPOLLONE, Laura (org.). *Instrumentos e Indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade*. Curitiba: Editora da UFPR, 2014. p. 149-197.

BONDIOLI, Anna. Indicadores operativos e análise da qualidade: razões e modos de avaliar In: CIPOLLONE, Laura (org.). *Instrumentos e Indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade*. Curitiba: Editora da UFPR, 2014. p. 47-72.

BONDIOLI, Anna. Avaliação e cultura de qualidade nos serviços italianos para a infância: orientações e experiências dos anos 1990 aos dias de hoje. *Pro-posições*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 93-116, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0164>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BONDIOLI, Anna; SÁVIO, Donatella. O método. In: BONDIOLI, Anna; SÁVIO, Donatella (org.). *Participação e Qualidade em educação da infância: percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora da UFPR, 2013. p. 23-49.

BONDIOLI, Anna; SÁVIO, Donatella. Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de educação infantil: uma pesquisa compartilhada entre Brasil e Itália. In: SOUZA, Gizele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela S. (org.). *Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015. p. 21-49.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. v. 1-2.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.

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*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Contribuições para a Política Nacional: avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Sinaeb. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 271, de 22 de março de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 mar. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC-UNESCO, 2019b.

BRASIL. Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, 6 maio 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso: 29 jul. 2020

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011.

CARMO, Andreia. *Avaliação de contexto na educação infantil: um processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico em uma instituição educativa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC*. 2018. 216p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018, 216p.

CASTRO, Joselma Salazar de; MARTINS FILHO, Altino. Avaliação na e da Educação Infantil: Avaliação de Contexto. *Pro-posições*, São Paulo, v. 29, n. 2, maio/ago., p. 11-23, 2018.

CASTRO, Joselma Salazar de; SOUZA, Fabrício Zimmermann. Interfaces da avaliação na educação infantil. *Revista Zero a Seis* v. 19, n. 36 p.478-492 | jul-dez 2017.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. Londres: Falmer, 1999.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*. Distrito Federal: SEEDF, 2019. 48p.

DUARTE, Luiza Franco. Desafios e Legislações na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul, RS: UCC; ANPED, 2012.

FESTA, Meire. *Autoavaliação Institucional Participativa da Educação Infantil da Cidade de São Paulo*. 2019. 306p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FIORAVANTI-BASTOS, Ana Carolina Monnerat; FILGUEIRAS, Alberto; MOURA, Maria Lucia Seidl de. Avaliação do Ages and Stages Questionnaire Brasil por profissionais de educação infantil. *Estudos de Psicologia*, Campinas, SP, v. 33, p. 293-301, 2016.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. Programa Educação Pré-Escolar no município de Florianópolis: Projeto Núcleos de Educação Infantil. 1976.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*. Florianópolis, SC: CGP Solutions, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis*. Florianópolis: CGP Solutions, 2012.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis, SC: SME/DEI, 2015. v. 3.

FLORIANÓPOLIS. *Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica* - Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC: CGP, Solutions. 2016a.

FLORIANÓPOLIS. A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC: CGP, Solutions. 2016b.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas*. Florianópolis, SC: SME, 2016c. (Relatório final).

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal da Educação. Resolução CME nº 01/2007. Fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina. *Diário Oficial do Município de Florianópolis*, Florianópolis, SC, 04 out. 2017.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. *Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis Recontextualização Curricular*. Florianópolis: prelo.

GARIBOLDI, Antonio; MASELLI, Marina. Construindo a avaliação em conjunto: a experimentação de uma abordagem participativa para avaliação na região italiana da Emília Romanha. *Pro-posições*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 46-71, maio/ago. 2018.

GREAT BRITAIN. *Department for Children, School and Families*. Early years foundation stage. Picadilly, London: Qualifications and Curriculum Authority, 2008.

HARMS, Thelma. O uso de escalas de avaliação de ambientes na educação infantil. Tradução de Akemi Kamimura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p.76-97, 2013.

HARMS, Thelma; CRYER, Debby; CLIFFORD, Richard M. *Infant/toddler environment rating scale: revised edition*. New York: Teachers College Press, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HSERF. High Scope Educational Research Foundation. *Child Observation Record (COR): information for decision makers*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press, 2005.

iPIPS. *Performance Indicators in Primary Schools: baseline assessment*. Durham, University of Durham, 1999. 1 CD ROM.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARCUCCIO, Massimo; ZANELLI, Paolo. *Sguardi sul nido... Strumento per lo Sviluppo di Processi Riflessivi e Indagini valutative nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi (SPRING)*. Parma: Junior-Spaggiari, 2013.

MATURIDADE. MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=maturidade>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

MORO, Catarina. Posicionamento sobre "Utilização/adoção de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na primeira infância – aspectos convergentes e divergentes". In: UTILIZAÇÃO de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na primeira infância: convergências e divergências. Fortaleza: Fecomércio; SESC, jul. 2016. p. 7-18.

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

MORO, Catarina. Diferentes olhares para a creche: a avaliação de contexto com o instrumento SPRING em um município da Emilia Romagna. *Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 138-160, 2018.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele. Para uma análise pedagógica dos contextos educativos: com Anna Bondioli, Monica Ferrari, Donatella Savio da Universidade de Pávia/Itália. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, n. 60, abr./jun. 2016.

MORO Catarina; SOUZA Gizele; COUTINHO Angela Scalabrin. A pesquisa em Rede: marcas do percurso a cerca da Avaliação de Contexto em Educação Infantil. In: MORO Catarina; SOUZA Gizele; COUTINHO Angela Scalabrin. *Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto*. Curitiba: Appris, 2015. p. 51-71.

MOTIEJUNAITE, Akvile *et al.* *La educación y atención a la primera infancia*. Bruxelas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2014.

MYERS, Robert. Em busca da qualidade educacional na pré-escola: uma experiência mexicana. Tradução de Tina Amado. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 100-115, 2011,.

PIMENTA, Claudia Oliveira. *Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?* 2017. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PIRSIG, Roberto Maynard. *Lila*. Milano: Adelphi, 1992.

PRECIADO, José Francisco Martínez. La Construcción de Indicadores y Evaluación de la Calidad en Centros Educativos. Seis experiencias en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 8, n. 5, p. 133-153, 2010.

RIO DE JANEIRO. *Manual de uso do ASQ-3- Guia rápido para aplicação do ASQ-3*. Rio de Janeiro: IETS, 2010. 32p.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

SALVADOR. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador: versão para a Primeira Aplicação*. Salvador: SME: Nossa Rede Projeto Pedagógico de Salvador, 2016. 48p.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SEKI, Allan; COSTA, Hellen.; MELGAREJO, Mariano; EVANGELISTA, Olinda. O BID e a agenda do capital na Rede Municipal de Florianópolis. *Revista Trabalho Necessário*; Ano 15, n. 26/2017.

SOUSA Sandra Zakia; PIMENTA, Claudia Oliveira. Avaliação da educação infantil: aportes de iniciativas estrangeiras. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 376-406, maio/ago. 2016..

SOUSA, Sandra Zakia; PIMENTA, Claudia Oliveira. Avaliação como integrante de políticas públicas de educação infantil. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, RS, ano 16, n. 57, p. 4-7, 2018.

SOUSA, Sandra Zakia; PIMENTA, Claudia Oliveira. Avaliação e Gestão da Educação Infantil em Municípios Brasileiros. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1277-1300, 2018.

SOUZA, Gizele de *et al.*. A Pesquisa em Rede na Educação Infantil: avaliação de contexto, modos de proceder e possibilidades de reflexão. *Evaluación de contextos en Educación Infantil*, p. 23-32, 2017.

TAYLER, Collette. Avaliação da qualidade da educação infantil na Austrália. Tradução de Peter Laspina. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 126-151,

2014.

UNESCO. *Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humano*. Brasília: Unesco, 2008. (Relatório).

VIANNA, Heraldo Marelim. *Validade de constructo em testes educacionais*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo. v. 25, n. 50, p. 136-152, 2014.