



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-  
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas  
Brasil

Ribeiro, Bruna

Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites

Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 18, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 65-74

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponibile en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061923007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites

## *Quality indicators in early childhood education: potentials and limits*

Bruna Ribeiro<sup>1</sup>

### Resumo

O artigo apresenta e discute os dados de uma experiência de autoavaliação em quatro instituições de Educação Infantil conveniadas do município de São Paulo, realizada com a aplicação da metodologia proposta no documento "Indicadores da Qualidade na Educação Infantil", publicado pelo Ministério da Educação em 2009. As categorias utilizadas para a análise foram baseadas, principalmente, em dois autores: Formosinho, que definiu uma tipologia do poder das instituições educacionais que influenciam diretamente no envolvimento/participação de cada indivíduo/grupo, e na tipologia da participação de Lima. O estudo conclui que, em um processo autoavaliativo como proposto pelo documento utilizado, o poder não é distribuído e sim disputado, sendo que os consensos ora são negociados, ora são frutos do prevaletimento da ideologia de um grupo sobre os demais. Nesse sentido, a avaliação realizada permitiu a expressão de denúncias, sonhos, anseios e desejos, mas também evidenciou processos de autoritarismo, exclusão e silenciamento.

**Palavras-chave:** Autoavaliação. Educação infantil. Indicadores da qualidade. Qualidade.

### Abstract

*The article presents and analyzes the data of a self-assessment experience in four day care centers in São Paulo, by application of the methodology proposed in the document "Quality Indicators in Early Childhood Education", published by the Ministry of Education, in 2009. The categories used for the analysis are mainly based on two authors: Formosinho, who defined a typology of power in schools that directly influences the participation of each person/group, and Lima, who created a typology of participation. The study concluded that in a process of self-assessment, as proposed by this document, the power is not distributed, but disputed. Sometimes the consensus is negotiated and sometimes it is the result of the prevalence of the ideology of one group over the others. Accordingly, the process of evaluation allowed the expression of complaints, dreams, longings and desires of various actors, but also revealed cases of authoritarianism, exclusion and silencing.*

**Keywords:** Self-assessment. Early childhood education. Quality indicators. Quality.

### Introdução

O presente artigo parte da discussão acerca da qualidade na Educação Infantil no âmbito das

políticas públicas no Brasil e propõe socializar parte dos dados resultantes da aplicação com 158 sujeitos, em 4 instituições conveniadas com o poder público, situadas na cidade de São Paulo, optando-se pela

---

<sup>1</sup> Pesquisadora, Fundação Carlos Chagas, Superintendência de Educação e Pesquisa. R. Quitanduba, 363, Caxingui, 05516-030, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: <ribruna@gmail.com>.

metodologia autoavaliativa proposta no documento *"Indicadores da Qualidade na Educação Infantil"*, publicado pelo Ministério da Educação em 2009, visando compreender "De que forma os diferentes segmentos envolvidos, direta ou indiretamente, com o cuidar/educar crianças pequenas nas creches - direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários e pais -, participam e contribuem com o processo de construção da qualidade através da autoavaliação" (Ribeiro, 2010, p.21).

Visando dar conta do objetivo geral expresso e para melhor compreender as nuances inerentes a um processo que se propõe participativo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar quais elementos atuam como facilitadores e/ou dificultadores do processo autoavaliativo;
- Apontar as semelhanças e/ou diferenças constatadas no processo de autoavaliação entre quatro creches;
- Averiguar o potencial e as possíveis limitações do documento utilizado para induzir melhorias na qualidade das creches pertencentes ao universo em questão.

A qualidade, segundo Moss (2002, p.21), "[...] é um conceito relativo, baseado em valores" e, por isso mesmo, seu processo de definição deve ser participativo e democrático, envolvendo diferentes grupos e suas distintas concepções, uma vez que emergem de realidades concretas diferentes entre si e reveladoras de culturas, ideologias e saberes forjados historicamente.

O grande desafio da atualidade é equacionar o respeito às diferenças sem, no entanto, abrir mão de aspectos acordados historicamente como irrevogáveis para um atendimento infantil de qualidade. Aspectos esses que "Garantem à creche a possibilidade de corresponder ao mandato educativo que a caracteriza de corresponder, verdadeiramente, aos objetivos para o qual foi projetada e não se sujeitar implicitamente a outras lógicas, como as da custódia, da assistência, do abrigo" (Ferrari, 2004, p.40).

No entanto, para que a definição de consensos não se dê em uma perspectiva positivista e funcio-

nalista, ou seja, para que ela não se restrinja ao processo de validação do consenso dominante, voltado aos interesses do sistema e da manutenção do *status quo*, conforme evidenciou Sander (1984), é preciso que a negociação seja feita em nome de valores e interesses democráticos, que representem os interesses da coletividade, assegurando, concomitantemente, os direitos individuais.

Haddad e Graciano (2006) apontam que um dos temas mais difíceis de serem tratados é a questão de como definir e mensurar a qualidade da educação com a participação da sociedade. No entanto, é exatamente neste desafio, de levar em conta os diversos atores envolvidos na práxis educativa e nas ações e relações que daí se desenvolve que, no entender de Paro (2007, p.27), depende, em última instância, "[...] a realização de qualquer projeto de escola pública de qualidade".

Sobre isto também nos fala Spink (2001, p.14), que defende que a natureza transacional da qualidade deve ser expressa através da negociação entre o "Maior número possível dos diferentes agrupamentos, atores e outros implicados, direta ou indiretamente, conhecidos e não conhecidos", através de "Formas que permitem a responsabilização, a transparência, a comunicabilidade e a co-determinação".

Spink (2001, p.12) justifica, ainda, a necessidade desta ação baseando-se no fato de que vivemos em um mundo social constituído "Pela presença simultânea de saberes múltiplos que emergem e são transmitidos de diversos cotidianos".

Nesse sentido, se avaliar, segundo a definição de Spink (2001), é o ato de julgar, atribuir valor, avaliar democraticamente é atribuir valor democraticamente através da escuta e negociação dos conflitos decorrentes das diferentes vozes, que, por sua vez, tendem a divergir, já que "falam" de lugares distintos, mas que podem ser encaminhados visando a um consenso.

A avaliação democrática parte do princípio do reconhecimento do outro como sujeito de direitos, como voz presente, como necessário ao processo democrático para que este não seja pela metade, o que significa excludente.

A superação da avaliação, entendida como mensuração ou processo autoritário, para ser concebida como instrumento propulsor da participação e emancipação dos indivíduos parece ser o pressuposto no qual diferentes autores (Paro, 2000; Spink, 2001; Estevão, 2003; Hoffmann, 2003; Saul, 2007; Paro, 2007) se apóiam.

A prática da autoavaliação é considerada para alguns autores, como Thurler (1998), a maneira mais pertinente e eficaz de avaliar a qualidade da educação, uma vez que ela é realizada pelos sujeitos mais aptos a apontar os problemas e as soluções do ambiente educacional e, assim, melhorar a escola. Ressalta, ainda, que a avaliação da qualidade da educação está indissociavelmente atrelada à cultura da escola e seu ambiente de interações.

Entretanto, é preciso ponderar se a autoavaliação sozinha dá conta do processo de avaliação da qualidade ou necessita ser complementada com outras modalidades avaliativas que possibilitem “Um olhar mais descentralizado”, que levem à percepção de “Implicações que podem prejudicar ou condicionar negativamente o processo de avaliação no que diz respeito à definição da qualidade” (Bondioli, 2004, p.3).

No Brasil, a temática da aferição da qualidade por meio de processos autoavaliativos ainda é um tema recente, não amplamente disseminado, diferentemente de alguns países, como Portugal, onde as escolas são obrigadas por lei a realizar autoavaliações.

Qual o lugar que o conhecimento especializado sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena e sobre os resultados obtidos com a adoção de diferentes concepções pedagógicas em programas educativos avaliados por pesquisas realizadas em diversos países deve ocupar na definição de critérios de qualidade, é uma discussão sempre em aberto.

## Métodos

### O instrumento

Um dos pilares no qual se fundamenta todo o documento “*Indicadores da Qualidade na Educação*

*Infantil*” (Brasil, 2009) é o princípio da participação, que se traduz no método participativo, viabilizado pela autoavaliação. Por esse motivo, este foi o instrumento selecionado para verificação dos objetivos já expressos anteriormente.

Os Indicadores caracterizam-se por ser “Um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda comunidade” (Brasil, 2009, p.7).

Sua elaboração foi resultado do esforço conjunto da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), bem como de um longo processo de discussões, revisões e testagens do instrumento.

Embora a realização da autoavaliação não seja obrigatória, o MEC recomenda que todas as instituições da rede pública e rede privada conveniada com o poder público utilizem o documento, que é estruturado em três partes, além de conter uma apresentação inicial, na qual faz uma síntese sobre seu processo de elaboração.

O instrumento parte da premissa de que o processo de definir e avaliar a qualidade de instituições de Educação Infantil pode engendrar um potencial transformador, desde que este processo contemple as vozes dos diferentes envolvidos no processo educativo: professores, diretores, funcionários, familiares, pessoas da comunidade, conselheiros tutelares etc.

Nesse sentido, a autoavaliação “Possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições” (Brasil, 2009, p.12). O documento se apresenta como um instrumento flexível, com várias formas de uso, a depender da criatividade e experiências das instituições. No entanto, sugere e apresenta uma pormenorizada forma de aplicação e que foi fielmente seguida nas quatro aplicações propostas nesta pesquisa.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil adotam uma concepção ampla de qualidade, que se traduz em suas sete dimensões, a saber: 1) Planejamento institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliários; 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Para cada uma dessas dimensões há um conjunto de indicadores que são avaliados a partir de perguntas que devem ser respondidas coletivamente em pequenos grupos. O documento recomenda que se formem sete grupos compostos por representantes de diversos segmentos para que cada um faça a discussão de uma dimensão. Para facilitar a avaliação, o documento sugere que se atribuam cores aos indicadores.

As cores devem sinalizar a avaliação feita pelo grupo: se a situação estiver consolidada, deve atribuir a cor verde; se carece atenção, amarela, e, se necessita de ações imediatas, vermelha. No entanto, os indicadores só devem ser definidos após o grupo responder, também através da atribuição de cores, às perguntas presentes no documento, que dizem respeito às ações, atitudes ou situações que denotam como a instituição é avaliada em relação ao tema abordado.

### Tipologia do poder e tipologia da participação

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

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

Para melhor averiguar como os diferentes segmentos de cada instituição participaram, agiram e reagiram no decorrer do processo autoavaliativo, os participantes dos quatro Centros de Educação Infantil foram agrupados de acordo com a função exercida por eles, formando assim sete grupos distintos (Quadro 1).

Para analisar os dados provenientes dessa organização, foram utilizados como referência os estudos de Lima (2008) sobre participação e não participação nas organizações educativas, por entender que a tipologia proposta pelo autor oferece importantes elementos que permitem desvelar os diferentes níveis de participação em jogo.

Lima (2008) situa a participação no campo dos direitos, entendendo-a como instrumento de realização da democracia e de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional. A participação, nessa perspectiva, passa a representar afirmações de interesses e vontades e não mero quadro de técnicas de gestão ou domínio de tecnologias pedagógicas e, por isso mesmo, pressupõe a existência tanto de conflitos como de consensos negociados.

Ainda Lima (2008, p.81) defende, que o estudo da participação no âmbito educacional deve se dar a partir da análise do “Plano da ação organizacional”, ou seja, da “Participação praticada” ou efetivamente realizada. E, embora admita que uma multiplicidade de fenômenos pode influenciar na participação, seleciona quatro critérios que, a seu ver, permitem “Estudar e qualificar a participação praticada pelos atores nas organizações”.

Dos quatro itens apontados por Lima (2008): democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação, interessou-se em especial, neste estudo,

**Quadro 1.** Segmentos participantes da autoavaliação.

Grupo	Participante
I	Diretoras
II	Coordenadoras pedagógicas
III	Auxiliares de enfermagem
IV	Cozinheiras/auxiliares
V	Atendentes gerais
VI	Professoras
VII	Pais

investigar o tipo de envolvimento que caracterizou a participação de cada segmento na autoavaliação, buscando, assim, desvelar os diferentes subníveis que a palavra participação pode encobrir.

Para Lima (2008) envolvimento é caracterizado como a atitude e a forma com que um indivíduo ou uma categoria mobilizam-se frente à determinada questão, com vistas a defender interesses ou buscar soluções. O grau de envolvimento e mobilização é variável, podendo ser traduzido por meio de uma participação ativa, reservada ou passiva, assim descritas:

- Participação ativa: caracteriza-se pelo alto grau de envolvimento de um indivíduo e/ou grupo em defesa ou contestação de um ideal, pela mobilização de recursos e da capacidade de influenciar a tomada de decisão dos demais;

- Participação reservada: seria o meio termo, entre a participação passiva e a ativa, onde o indivíduo e/ou grupo age de forma cautelosa, não comprometida, a fim de evitar possíveis riscos ou cobranças futuras, que uma participação mais ativa poderia trazer. Embora não fique alheio, não emprega recursos diretamente na defesa desta ou daquela ideia, preferindo esperar outras pessoas ou grupos se manifestarem. Como esse tipo de participação pode pender, a depender do momento, ora para um lado, ora para outro, costuma ser alvo de persuasão dos grupos em disputa, pois de seu convencimento pode depender o encaminhamento de certas ações;

- Participação passiva: caracteriza-se por uma certa apatia, um não envolvimento ou envolvimento mínimo (sem expressão na ação), seja por desinteresse e não aproveitamento de possibilidades, ou pela descrença na possibilidade de influenciar decisões ou, ainda, a recusa do preço que poderiam vir a ter que pagar por se exporem, preferindo, assim, outorgar um papel de luta e reivindicação a uma minoria, que ora admiram, ora criticam.

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

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

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

Antes dos resultados e sua análise serem apresentadas, discorreu-se brevemente sobre cada uma das categorias apontadas por Formosinho (1980), ressaltando, entretanto, que as categorias poder físico e remunerativo ou material não serão apresentadas, pois elas não se aplicam ao universo em questão.

A tipologia do poder proposta por Formosinho (1980) e utilizada neste estudo é composta pelas seguintes categorias:

- Poder Normativo (moral e ideológico): o poder normativo sustenta-se através da recorrência a normas objetivas e/ou subjetivas. Formosinho (1980) distingue entre poder normativo moral e poder normativo ideológico, sendo que o primeiro caracteriza-se pelo uso de normas morais, religiosas, jurídicas, profissionais, estéticas, de convivência social, cívica, de cortesia etc., enquanto o segundo recorre, sobretudo, a valores e ideologias. Esse poder não encerra um juízo de valor em si, podendo ser usado tanto para mobilizações progressistas, reacionárias e/ou manipulações simbólicas.

- Poder Cognoscitivo (acadêmico e pedagógico): o poder cognoscitivo é o saber profissional ou de especialista, baseado nos conhecimentos científicos, técnicos e/ou tecnológicos. É uma grande fonte de poder em organizações que desenvolvem serviços especializados, como a escola. Formosinho (1980) atenta que, nas organizações educativas, esse poder pode ser dividido em: cognoscitivo acadêmico (saber disciplinar) e cognoscitivo pedagógico (capacidade para o transmitir). Nesta pesquisa, interessou apenas o conceito mais amplo.

- Poder Pessoal: este poder independe do cargo ou posição ocupada pelo indivíduo na estrutura hierárquica de uma organização, tendo relação direta com “Características afetivas, temperamentais e de personalidade” (Formosinho, 1980, p.310), que fazem com que seus discursos/ações sejam legitimados pelos demais, constituindo, assim, uma forma de poder que pode dar-se concomitante ou em paralelo ao poder autoritativo.

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

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

## Resultados

Os materiais coletados no período de novembro de 2009 a abril de 2010, que subsidiaram a análise apresentada, são compostos pelas seguintes fontes primárias:

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

- Quadros-síntese dos indicadores: quadro preenchido pelos relatores de cada uma das sete dimensões, contendo os indicadores escolhidos por seu grupo e a justificativa das cores escolhidas pelos mesmos. Cada uma das quatro creches possuía sete relatores, sendo um para cada dimensão

- 158 encartes dos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”: contendo as anotações individuais dos 158 participantes;

- Caderno de campo: composto pelo registro das falas e discussões nos Grupos de Trabalho (GT) e

nas plenárias, bem como de observações sobre o clima da reunião, sobre os incidentes etc.;

- Plano de ação: quadros com o planejamento das ações previstas pelos grupos, elaborados a partir dos indicadores;

- Registro fotográfico de todas as etapas do processo avaliativo em todos os Centros de Educação Infantil: no total, construiu-se um acervo que registra todo o processo, constituído por aproximadamente 1 000 fotos;

- Áudio das plenárias: o fato de a atividade da plenária ser caracterizada por intenso debate, o que incluía palmas, falas concomitantes e barulho, impossibilitou a transcrição integral do áudio;

Os dados coletados foram analisados qualitativamente e agrupados nas categorias conceituais propostas por Formosinho (1980) e Lima (2008). Cada instituição foi analisada, em um primeiro momento, separadamente, sendo seus sujeitos inseridos em suas respectivas categorias de acordo com o tipo de envolvimento e relações de poder estabelecidas entre si. Em seguida, as informações dos sete segmentos participantes da autoavaliação nas quatro instituições foram agrupadas para serem analisadas como um único sujeito.

Assim, foi possível obter um panorama geral sobre os tipos de poder e participação dominantes, identificados em cada um dos sete grupos (Quadro 2).

## Discussão

O Quadro 2 mostra que, dos sete grupos envolvidos na autoavaliação, apenas três deles podem ser situados, segundo o referencial teórico adotado, como participantes ativos da autoavaliação. Também apenas esses mesmos três grupos, diretores, coordenadores e professores, utilizaram os quatro tipos de poderes mencionados por Formosinho (1980): normativo, cognoscitivo, pessoal e autoritativo.

Já os grupos III e IV, compostos pelas auxiliares de enfermagem e as cozinheiras e suas auxiliares, respectivamente, foram classificados com um

envolvimento típico das participações reservadas, ou seja, ficaram sempre no meio termo, entre uma participação passiva e ativa, agindo de forma cautelosa, não comprometedora, a fim de evitar possíveis riscos ou cobranças futuras que uma participação mais ativa poderia trazer. Embora não tenham ficado alheias, não empregaram recursos diretamente na defesa desta ou daquela ideia, preferindo esperar outros grupos se manifestarem primeiro para, então, se exporem. O único poder empregado por estes grupos foi o poder pessoal.

É importante ressaltar, no entanto, que estes grupos se sentiam, em muitos casos, intimidados (ou preferiam “não tomar partido”) para expressar sua opinião em algumas questões em que julgavam ser necessário conhecimento de especialistas ou *in loco*, como, por exemplo, frases do tipo: “Ah! Sobre isso eu não posso falar, eu não estou na sala para saber”.

Esta postura muitas vezes foi reforçada pelo discurso de membros do grupo I, II e VI (diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras) que, em diversos momentos, expressavam seu incômodo pelo fato de todos opinarem sobre assuntos de uma área especializada como a Educação Infantil. Frases do tipo

“mas isso, gente, não tem nem que discutir, tá lá nos livros [...]” traziam consigo a ideia de afirmar, conscientemente ou não, que havia no debate vozes consideradas mais legítimas do que outras, evidenciando, assim, que o saber de especialista lhes conferia um “status” diferenciado na discussão, o que Formosinho (1980) chamou de poder cognoscitivo.

Essa postura, somada a outros fatores, fez com que muitos pais e profissionais com menor escolaridade, sobretudo do grupo IV e V (cozinheiras/auxiliares e atendentes gerais), se calassem e parassem de dar opiniões, uma vez que, na maioria das vezes, elas eram questionadas com argumentos do tipo “mas vocês [se referindo aos pais] não estão aqui no dia a dia, não tem como falarem sobre isso”.

O grupo V, composto pelos atendentes gerais, foi, entre todos os grupos, o que teve a participação mais tímida, com menos impacto nas tomadas de decisões na plenária, sendo classificado com uma participação predominantemente passiva. Frases do tipo: “Ah! Fala você que sabe falar melhor, eu não sei falar [...]”, expressam a dificuldade que este profissional tem de se identificar (e ser identificado) como portador de uma voz, de um saber importante a ser compartilhado

**Quadro 2.** Tipologia do poder e da participação por segmento participante da autoavaliação.

Grupo		I. Diretoras	II. Coordenadoras Pedagógicas	III. Auxiliares de enfermagem	IV. Cozinheiras/Auxiliares	V. Atendentes gerais	VI. Professoras	VII. Pais
Poder	Físico							
	Material							
	Normativo	x	x	-	-	-	x	-
	Cognoscitivo	x	x	-	-	-	x	-
	Pessoal	x	x	x	x	-	x	x
	Autoritativo	x	x	-	-	-	x	-
Envolvimento	Participação Predominante							
	Ativa	x	x	-	-	-	x	-
	Reservada	-	-	x	x	-	-	x
	Passiva	-	-	-	-	x	-	-



com seus pares. Vale lembrar que este grupo é, juntamente com o grupo IV, o grupo com menor escolaridade.

A forma como esse grupo se encontra, muitas vezes excluído das decisões da creche, se vendo mais como um espectador do que como um ator, sem possibilidades de intervenção, pode ser sintetizada na fala de um atendente geral que, ao ser perguntado sobre o que achou da reunião, respondeu: *"Achei ótima! Eu nem dormi, geralmente eu durmo, mas nessa não, eu queria saber o que vocês iam decidir [...]"*.

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

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

De acordo com a tipologia proposta por Lima (2008), constatou-se que a participação do grupo VII, formado por pais, embora tenha se dado ativamente em uma unidade e em alguns momentos nas demais, não teve (devido aos constrangimentos a que foi submetido) a capacidade de influenciar a tomada de decisões dos demais grupos, não podendo, assim, ser caracterizada como totalmente ativa e sim de participação predominantemente reservada.

O curioso, no entanto, é que mesmo sendo a todo instante subjugados, ora pelo poder autoritativo, ora cognoscitivo ou normativo, todos os pais, em todas as instituições participantes, permaneceram até o final, inclusive os pais que tinham avisado que teriam que sair mais cedo.

A metodologia das cores, proposta pelos indicadores, parece que encontrou nos pais os grandes entusiastas, que viram no instrumento uma

forma de se expressarem, mesmo sem falar nada, conforme descrito por uma mãe: *"Eu não conseguia dizer o que eu pensava para vocês [...] daí eu 'falo' as cores e vocês entendem!"* ou ainda *"Eu nunca pensei que através de uma bolinha, eu ia poder me declarar [...] dizer o que eu sinto [...]"*.

Os assuntos discutidos também foram alvo de interesse e surpresa para os pais: *"Eu nem acredito que participei de uma reunião tão importante assim"*.

A lógica do documento, que prevê que os indicadores sirvam para nortear as próximas ações do grupo, não sendo uma atividade estanque, com um fim em si mesma, foi apropriada por este segmento, como pode-se constatar a partir de frases como: *"Que em 2010 as questões em vermelho sejam amarelas"* ou *"Um 2010 mais verde e amarelo para nós"*.

## Considerações Finais

A experiência da aplicação da proposta autoavaliativa dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil em quatro creches conveniadas da cidade de São Paulo levou a algumas constatações e considerações sobre o potencial e os limites desse instrumental, no contexto do universo em questão.

Os dados revelam que a construção da qualidade na Educação Infantil, de forma compartilhada e negociada pelos diversos atores envolvidos no cuidar/educar crianças pequenas, ainda encontra grandes empecilhos para se concretizar de fato, devido, entre outros fatores discutidos no estudo, à rígida organização hierárquica das instituições, que geram relações e interações permeadas por formas de controle e poder, sejam elas concretas, abstratas e/ou simbólicas.

Nesse sentido, a proposta metodológica dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, baseada em um processo participativo e dialógico, evidenciou, na experiência realizada, que o conflito e a busca de consensos não ocorrem somente entre grupos diferentes, mas sim e, sobretudo, entre grupos com poderes desiguais.

A qualidade enquanto conceito em disputa entre desiguais, e não somente entre diferentes, torna

o processo e, principalmente, os resultados obtidos com a autoavaliação proposta nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil suscetíveis a toda uma série de distorções, como por exemplo define-se a cor do indicador por medo de perder a vaga, por medo de retaliações, para agradar determinado grupo, para legitimar o que já está dado, para se autopromover etc.

Identificou-se, no entanto, outros fatores que também geram distorções no resultado, cuja cor não condiz com a realidade diagnosticada pelos grupos, mas que não necessariamente tem sua origem nas relações de poder, como a dificuldade de interpretação das perguntas, a descrença na possibilidade de intervir em processos de tomada de decisão, a falta de experiência em processos autoavaliativos, o que pode levar a avaliações, às vezes, um tanto quanto otimistas ou embasadas em referenciais puramente emocionais (*não gosto dela ou ela é minha amiga não posso falar sobre este assunto [...]*) ao invés de parâmetros consensuados e direitos fundamentais das crianças.

Esses dados evidenciam que o ambiente de interações influencia na avaliação da qualidade e nos levam a refutar a ideia de que a redistribuição de poder se dá automaticamente, pelo simples fato da realização de uma avaliação participativa ou autoavaliação.

Constatou-se que o poder não é distribuído e sim disputado e os “consensos” ora são negociados, ora são frutos do prevalecimento da ideologia de um grupo sobre os demais, através do uso de diversos tipos de poder, como o autoritativo, cognoscitivo, normativo ideológico e pessoal, que influenciam diretamente a maneira como os indivíduos/grupos participam do debate, gerando participações ativas, reservadas ou passivas.

A experiência mostrou que não basta “fazer parte” para “tomar parte”, pois o desvelamento de vozes, há tanto silenciadas, não é um processo que se dá de uma hora para a outra. É preciso que esta prática seja fomentada no dia a dia das instituições para que vá se fortalecendo e se consolidando.

Nesta experiência, o que se evidenciou foi que o processo, embora contraditório em alguns

momentos, possibilitou a informação, a reflexão e formação dos envolvidos. Os pequenos grupos e a plenária propiciaram um espaço para troca de saberes, experiências, mas também para desabafos, angústias, anseios e desejos. Mesmo as relações de poder, hierárquicas e até mesmo autoritárias, que se fizeram presentes em alguns momentos, podem ser consideradas como elementos positivos, se as situarmos em uma perspectiva freiriana, para quem a identificação dos mecanismos de opressão é o primeiro passo para a superação destes mesmos mecanismos, que às vezes ficam camuflados no dia a dia, necessitando de práticas que façam essas posturas virem à tona, para serem questionadas e quiçá superadas.

O tema da avaliação em instituições de Educação Infantil ainda é recente na literatura brasileira e suscita amplos debates entre os especialistas da área. Nesse sentido, o documento “*Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*” merece ser melhor explorado, para que possa ser mais um elemento agregador na luta e consolidação de espaços educacionais públicos de qualidade que garantam a efetivação dos direitos fundamentais das crianças.

## Referências

- Bobbio, N. *O positivismo jurídico*. São Paulo: Ícone, 1996.
- Bondioli, A. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- Bordenave, J.E. *O que é participação*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC, 2009.
- Estevão, C.V. Escola e participação: o lugar dos pais e a escola como lugar de cuidado. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.11, n.41, p.415-424, 2003.
- Ferrari, M. A qualidade negociada: o percurso de elaboração das diretrizes da creche. In: Bondioli, A. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.35-50.

- Formosinho, J. As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n.14, p.301-328, 1980.
- Haddad, S.; Graciano, M. (Org.). *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- Hoffmann, J. *Avaliação*. 34.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- Lima, L.C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2008.
- Moss, P. Para além do problema com qualidade. In: Machado, M.L. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-25.
- Paro, V.H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.
- Paro, V.H. *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Ática, 2007.
- Ribeiro, B. *A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- Sander, B. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- Saul, A.M.A. Referenciais freirianos para a prática da avaliação. In: Cappelletti, I.F. (Org.). *Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade, 2007. p.27-40.
- Spink, P. *Avaliação democrática: propostas e práticas*. Rio de Janeiro: Abia, 2001.
- Thurler, M.G. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In: Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Sistema de avaliação educacional*. São Paulo: SEE, 1998. p.175-204.
- Recebido em 14/4/2012, reapresentado em 15/8/2012 e aceito para publicação em 1/10/2012.