



ISSN on-line: 2238-4170
<http://revistas.es.estacio.br/index.php/gestaocontemporanea>
Gestão Contemporânea, Vila Velha, v.3, n.2, p. 155-168, out., 2013.

ARTIGO ORIGINAL

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO

Zoraide Barboza de Souza¹

Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha (FESVV), Vila Velha/ES - Brasil

RESUMO – Avaliação da qualidade na educação infantil: possibilidades e desafios da participação. A discussão acerca da qualidade na Educação Infantil perpassa pela contextualização histórica, haja vista a constante luta dos profissionais da Educação Infantil e dos movimentos sociais pelo reconhecimento desse nível de educação como componente da Educação Básica. Seu viés histórico voltado para o combate à pobreza, em específico a desnutrição e preparação das crianças pobres para ingresso no Ensino Fundamental, pode-se caracterizar como políticas públicas de cunho assistencialista. Nesse aspecto, a Educação Infantil é assombrada por política de baixo investimento, aliada aos conveniamentos com entidades filantrópicas e/ou comunitárias, precárias situações dos prédios e equipamentos, ausência de projetos pedagógicos e quantitativos de crianças em salas, não contribuindo para qualificação do trabalho pedagógico. Como discutir qualidade nestas condições? Quais percursos podem ser delineados na construção de uma Política de qualidade na Educação Infantil?

Palavras-Chave: Educação Infantil; Política de Qualidade; Avaliação da Qualidade.

ABSTRACT – Evaluation of quality in early childhood education : challenges and possibilities of participation. The discussion about quality in early childhood education permeates the historical context, considering the constant struggle of Professional Early Childhood Education and social movements for recognition of this level of education as part of basic education. His historical bias toward fighting poverty, in particular malnutrition and poor preparing children for entry into primary education, can be characterized as a public policy nature of welfare. In that aspect, early childhood education policy is haunted by low investment, coupled with conveniamentos with charities and / or community, precarious situations of buildings and equipment, lack of educational projects and quantity of children in classrooms, not contributing to qualification of pedagogical work. How to discuss quality in these conditions? What pathways can be delineated in the construction of a Quality Policy in Early Childhood Education?

Keywords: Children Education; Quality Policy; Quality Assessment.

¹ Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC de São Paulo. Especialista em Educação Infantil da Rede Pública de Vitória/ES. Coordenou o processo da Avaliação na Educação Infantil, objeto de estudo nesse artigo. Profa. do curso de Pedagogia da Faculdade Estácio de Sá Vila Velha – ES.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva de Rosembrg (2002), a contextualização histórica da Educação Infantil, tem como referência duas orientações internacionais. A primeira, a partir de 1970, direcionada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e a segunda, a partir de 1990 as políticas tem influência do Banco Mundial. A autora ainda afirma que “[...] Nesse primeiro período, parece ter ocorrido sobre tudo circulação de ideias da Unesco e do Unicef entre formadores de opinião e tomadores de decisão no plano das políticas educacionais brasileiras e pouco financiamento direto de projetos para implantar programas de EI²”. (ROSEMBERG, 2002, p. 31).

A primeira orientação tem como referência a política da educação compensatória, ou seja, a partir do momento em que diversos setores da população passaram a se integrar à escola, ampliou-se também o fracasso escolar, que sempre atingiu acentuadamente a parcela dos alunos mais pobres. Em torno de explicações e busca de soluções para o problema, houve a necessidade de preparação das crianças das classes populares para adaptação à linguagem da escola (KRAMER, 1982).

Essas considerações serviram de sustentação para a educação compensatória, já que havia sido provado que a diferença da aprendizagem não se dava por conta das diferenças biológicas, então o culpado seria o meio social da criança. Essa conclusão fortaleceu com mais argumentos os programas compensatórios, como se a causa do problema houvesse sido encontrada. A solução ocorreria da seguinte forma: isola-se a discussão das diferenças de classes e falta de oportunidade, e a pré-escola entra com o papel de compensar esse deficit na aprendizagem dos filhos das classes populares.

A abordagem da privação cultural é a base dos programas compensatórios, que pretendem corrigir as deficiências das crianças, praticando os códigos, treinando habilidades, ensinando a obedecer, discriminando a cultura de

² EI significa Educação Infantil.

origem, culpando a criança, a família e o meio, pelas faltas existentes (KRAMER, 1982, p. 54).

Segundo Rosemberg (2002), esse período é marcado pelas construções de espaços não formais ou alternativos, onde a organização que ainda campeia é um crescimento do quantitativo de unidades de atendimento da Educação Infantil, sem no entanto se relacionar com a qualidade, ampliação da quantidade de professores sem formação e a retenção das crianças de 7 anos e mais na pré-escola, sendo um dado nefasto. O que ocasionou novos processos de exclusão social, pois com a retenção dessas crianças na pré-escola, mais crianças e 0 a 6 anos ficaram sem acesso à pré-escola.

1 APROPRIAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL VIA NOVAS POSSIBILIDADES

A Educação Infantil a partir dos anos 1980 passa a considerar as crianças como sujeito de direitos, culminando na década de 1990, por meio da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96)³, normatiza a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Após diversas pesquisas e debates em relação ao espaço da docência na Educação Infantil, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, instituída na Resolução nº 05/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2009.

O objetivo da mesma é orientar a organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. A elaboração aconteceu a partir de escuta ampliada, envolvendo educadores, movimentos sociais, como também pesquisadores e professores universitários, definindo a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que

³ Pesquisa realizada na LDB/96.

educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 12).

Quando as Diretrizes demarcam o campo da Educação Infantil como espaços institucionais não domésticos, avança-se para uma perspectiva profissional – docente. Em relação à rede pública de Vitória, o documento orientador *Educação Infantil: um outro olhar* (2006) inicia a conceituação de Educação Infantil, afirmando que esse nível de Educação não é uma preparação para o Ensino Fundamental, no entanto, aponta a condição de articulação permanente com este. Constata que esse espaço é marcado por uma práxis pedagógica, permeado de uma atuação do cuidar e do educar, constituindo-se um binômio da ação pedagógica na Educação Infantil (VITÓRIA, 2006).

No bojo da dessa discussão, precisa-se pontuar: Que qualidade se fala em relação à Educação Infantil no que diz respeito às políticas públicas? Quais os aspectos que podem ser avaliados no sentido de apontarmos determinada qualidade? Primeiro momento nos leva a posição de não pretendermos repetir a história, onde

[...] A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis. (ROSEMBERG, 2002, p. 35).

Esse modelo perverso, em que as crianças atendidas pelas Unidades de Educação Infantil não têm acesso ao processo de aprendizagem numa perceptiva de sujeitos históricos, sociais e produtores de cultura, não nos permite vislumbra qualidade. Ao discorrer sobre as culturas da infância, Barbosa (2007, p. 1078) pontua que:

Se acreditarmos que as crianças possuem as suas próprias teorias, interpretações e questionamentos, que são protagonistas do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem culturas e conhecimentos, então, os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, mas “ouvir”, “compreender”, “divergir”, “dialogar”, “traduzir” e “formular novos conhecimentos”. Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis.

Debater sobre infâncias considerando que a criança é um ser social, crítico, com direitos, requer de nós adultos, uma escuta sensível, atenta, cuidadosa, compreendendo processos históricos e sociais. É entrelaçarmos tais experiências que nos movimentam a reinventar a cultura escolar. E nesse caso, aliar a concepção de infância a uma concepção de avaliação que respeita a primeira etapa da educação básica é anunciar a experiência, a vida e ressignificar a história das crianças, nesse espaço e tempo.

Pensar em uma educação de qualidade, é também cogitar em alguns parâmetros estabelecidos no coletivo dos envolvidos com a educação infantil, ou seja, professores, outros profissionais, famílias e crianças. Mas, então, o que é qualidade? O que nos conduz a definição de qualidade? Como qualidade é permeada de juízo de valores, tem base em crenças e se constitui na cultura de determinada sociedade e num período histórico, pode-se assinalar que a definição de qualidade deve ser construída no contexto social, via processo democrático e com ampla participação dos envolvidos, ou seja, é necessário negociação e diálogo.

No entanto, não podemos nos distanciar da construção teórica elaborada por estudiosos e profissionais da Educação Infantil em relação à qualidade na Educação Infantil. A primeira orientação é compreendermos como as crianças aprendem e se constituem nas relações sociais tecidas nos espaços tempos da Educação Infantil e no contexto histórico, socioeconômico em que cada Unidade está inserida. Desta forma, valorizar e considerar as diferenças de gênero, etno racial, religiosa e pessoas com deficiências⁴, apoiado também na legislação educacional que aponta a finalidade e a organização do sistema educacional.

2 NOSSAS VIVÊNCIAS, NOSSOS DESAFIOS, NOSSAS POSSIBILIDADES

⁴ Não se rotula a pessoa pela sua característica física, visual, auditiva ou intelectual, mas reforça-se o indivíduo acima de suas restrições. A construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntária ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiência. Por isso, vamos sempre nos lembrar que a pessoa com deficiência antes de ter deficiência é, acima de tudo e simplesmente: pessoa. (<http://www.prograd.uff.br/sensibiliza/por-que-terminologia-pessoas-com-deficiencia>). Data de acesso: 13 de março de 2013.

O trabalho que foi realizado na Rede municipal de Vitória se propôs avaliar os processos educativos nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), instigado por uma concepção de crianças como seres sociais, produtores de cultura com direitos.

Dessa forma foi fundamental aliar à concepção de infância a uma concepção de avaliação que respeita a primeira etapa da Educação Básica na sua especificidade, como espaço de vida e experiência, que tem como referência a nossa história nesses espaços tempos geográfico.

Quando vivenciamos o processo de avaliação, construímos em nossos debates, que o significado de avaliação é uma atividade humana, sendo imersa em valores e crenças, constituindo-se com sentido político, não apenas técnico. Assim, avaliação sem a perspectiva de aplacar as diferenças, atenuar as discordâncias, mas evidenciar os conflitos e contradições, para que dessa forma o grupo se responsabilize com o processo em si. Então, avaliar significa o imbricar de valores, crenças e desejo constituídos e alimentados no plano individual com também no âmbito coletivo. Dessa forma, não podemos nos referenciar numa perspectiva de neutralidade ou de apenas mensuração dos dados com olhar fragmentado da realidade. Nesse contexto, existe necessidade de discussão sobre os procedimentos, os critérios e os princípios no processo avaliativo.

Avaliação como processo contínuo e permanente promove assim, uma ressignificação do trabalho desenvolvido na instituição, instigando as pessoas envolvidas a refletir criticamente sobre as experiências vividas e a buscar alternativas para as questões mais desafiadoras, afinal, como ressalta Sousa (1995, p. 63),

A avaliação se constitui em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referência princípios e finalidades estabelecidos no Projeto da Escola, ao mesmo tempo em que subsidia a sua própria redefinição.

Para que o processo de avaliação escolar tenha o potencial de contribuir com o aperfeiçoamento das ações em desenvolvimento, deve revestir-se de características tais como: ser democrático, abrangente, participativo e contínuo. A avaliação institucional na educação infantil, têm suas especificidades em função das características próprias das crianças, das diferentes formas de organizar os espaços tempos, das interações com as famílias, da indissociação do cuidar e educar, além dos relacionamentos que se estabelecem entre as crianças e os adultos. (SOUZA, 1995).

Quando nos dispomos avaliar, precisamos ter a clareza de que também nos expomos e revelamos nossas crenças e concepções, nossos desejos e anseios diante da realidade vivenciada na instituição como um todo. Sousa (1997, p. 127) afirma que:

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam.

Desta forma, aceitar o desafio é imprescindível para que o processo avaliativo se efetive numa perspectiva democrática e participativa. Há que se assumir coletivamente o compromisso de que o processo avaliativo acontece em uma perspectiva de diálogo e de busca de alternativas para a melhoria do trabalho que se desenvolve na Unidade de Ensino. Na condução deste processo, toda a comunidade educativa precisa sentir-se comprometida com o ato avaliativo, compreendendo-o como um momento de formação e assim o sendo, ser uma dinâmica do trabalho pedagógico na Unidade de Ensino.

Com base nessa contextualização é que a Secretaria Municipal de Educação de Vitória, realizou o processo de discussão acerca do assunto, com o coletivo de profissionais da Educação Infantil. Participaram desse debate todos os segmentos dos diversos tempos espaços. Por meio deste processo, houve a possibilidade de elaborar e sistematizar, o processo que se iniciou desde 2011.

Nesse percurso de sistematização da avaliação municipal, a Lei n.º 8.051, de 22 de dezembro de 2010 do Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória (SAEMV), foi a base fundamental que norteou os trabalhos. A legislação aqui apresentada normatiza que o referido Sistema é espaço permanente de acompanhamento, monitoramento, avaliação e pesquisa sobre os processos educacionais e das políticas públicas da Rede Municipal de Educação do Município de Vitória, considerando suas complexidades.

O objetivo do SAEMV é a melhoria contínua da qualidade do ensino-aprendizagem, bem como dos processos de gestão da educação, tanto no âmbito da Administração Central, quanto no âmbito das Unidades de Ensino. Em uma das reuniões⁵ regionalizadas de pedagogas/os, uma pedagoga explicita seu entendimento em relação à propostas da avaliação a partir do SAEMV: “O SAEMV será um momento de avaliação no lugar do que já vinha sendo feito pelos CMEIs com seus próprios instrumentos” .

Segundo a Lei n.º 8.051, o SAEMV tem a intencionalidade de potencializar experiências positivas e/ou redirecionar ou ressignificar ações e percursos, numa perspectiva de avaliações formativas. Nesse sentido, sua organização prevê a inclusão dos diferentes sujeitos da educação, a fim de que possam participar e compreender os processos educativos em que estão inseridos.

Dessa forma, a Lei do SAEMV indica uma concepção de gestão comprometida com a transparência e publicização das informações sobre as políticas de educação do município de Vitória, favorecendo o controle social e a democratização da gestão do ensino público, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação do Município. Ainda, deixa clara em seus preceitos o não ao ranqueamento das Unidades de Ensino. Dessa forma, os dados produzidos, a condição de autorização para a efetivação da publicação dos dados produzidos na escola, pertencem ao coletivo daquele espaço.

⁵ Reunião realizada em abril de 2012:

Para realização do trabalho de elaboração dos procedimentos metodológicos de avaliação na Educação Infantil de Vitória, foram utilizadas referências bibliográficas específicas: *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil do Ministério da Educação* (MEC), *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e Educação Infantil de Vitória: Um Outro Olhar*. A partir dos referidos documentos orientadores e legislações municipais, um grupo de Pedagogas da Rede Municipal de Ensino propôs e elaborou uma avaliação que considera a concepção de infância e de Educação Infantil, com a possibilidade de vivenciar a realidade no *locus* das Unidades de Ensino.

Para garantir a participação dos profissionais da Educação Infantil nesse processo de elaboração, foram realizados três encontros regionais nos turnos matutino e vespertino para apresentação e coleta das contribuições de todas/os as/os pedagogas/os da Rede. No final desse processo, realizou-se uma reunião com todas/os pedagogas/os nos turnos matutino e vespertino para apresentação final do instrumento.

Em relação à participação das/os professoras/es foi disponibilizado debate em ambiente virtual de aprendizagem num fórum online contando com os subgrupos temáticos das dimensões: Planejamento de gestão escolar; Práticas pedagógicas; Interações; Promoção da saúde; Espaços, mobiliário, equipamentos e materiais; Formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social, foram estes aspectos que foram avaliados, conforme o estabelecido nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil/MEC. Além desse espaço de discussão, foi realizado encontro presencial de formação continuada com professoras/es e conselheiros do Conselho de Escola das Unidades.

Para realização da avaliação foi utilizada a mesma metodologia dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* do MEC, no entanto, realizamos algumas adequações para a realidade da rede de Vitória, sendo elas, mudanças, retiradas e acréscimos de algumas questões e indicadores. As respostas foram designadas

pela cor Azul, que significa que o processo de melhoria da qualidade já está num bom caminho. Verde: o processo de melhoria da qualidade foi iniciado. Laranja: o processo de melhoria da qualidade necessita de alerta e cuidado. Vermelha: o processo de melhoria da qualidade necessita de alerta e cuidado redobrado. O Cinza: não se aplica.

Os participantes da avaliação foram os docentes, demais profissionais que atuam nas Unidades de Ensino e as famílias das crianças, com acompanhamento do núcleo de Pedagogas e equipe da Gerência da Educação Infantil Municipal, que também fazia parte do núcleo de Pedagogas. A partir desse universo de participantes dividimos a comunidade escolar em dois grupos: o grupo de profissionais que atuam nos CMEIs e o outro grupo de famílias das crianças que estudam nas Unidades de Ensino. Com essa organização foi identificado que a comunidade escolar se constituía em 81,79% de famílias e 18,21 de profissionais da Educação Infantil (Docentes, Assistente Administrativo, Assistente de Educação Infantil, Merendeiras, Assistente de Serviços Gerais, Assistentes de Suportes Operacionais Vigilante, Porteiro). No entanto, em relação à participação na avaliação, esse dado inverte, foram 71,19% de profissionais e 28,81 de famílias, este percentual foi construído a partir do universo dos participantes da avaliação.

Quanto ao universo de participantes da avaliação, podemos inferir que houve pouca participação das famílias. Existem vários fatores que podem ter contribuído para tal realidade. Um dos aspectos a ser considerado, o ineditismo na Rede Municipal de Ensino, do processo avaliativo e com tal complexidade, ou seja, com a participação dos segmentos da escola, metodologia elaborada no coletivo e tendo um único instrumento para todas unidades.

Após realizada análise, pode-se perceber que o horário que foi realizada a avaliação, não contribuiu com participação das famílias. Mas quando comparamos os CMEIs que realizaram a avaliação no turno noturno, identificamos praticamente o mesmo percentual dos que realizaram no turno diurno. Veja a comparação: CMEI A realizou a avaliação nos turnos matutino e vespertino teve 42,74% de participação da família, de uma outra região o CMEI B fez avaliação em apenas um turno diurno

teve 10,71% de participação da família e o CMEI C de região diferente dos dois citados acima, realizou a avaliação no turno noturno teve 29,25% de participação das famílias.

No entanto, ao identificarmos essa realidade no que diz respeito à participação das famílias, nos remetemos a fala de um pedagogo⁶: “Sinto falta de parceria da família a gente não consegue avançar pela ausência dos pais. A educação tomou para si a responsabilidade da família. Tudo que a gente planeja, não consegue encaminhar pela falta da família. As parcerias como Conselho Tutelar, CRAS não atendem as nossas demandas”.

Essa experiência de avaliação, pode servir de provocação para construção de espaços tempos de participação das famílias na escola. A Gerência de Educação Infantil realizava estudos sobre os novos arranjos familiares, buscando parceria com outros profissionais que estudam a temática, com o objetivo de construir novas experiências com a comunidade escolar fortalecendo dessa forma o diálogo entre escola e famílias. Nesse sintoma, uma diretora de um CMEI relata que: “Acredito que a parceria da família e escola poderia contribuir muito para o desenvolvimento das crianças”⁷.

Após realização da avaliação foi encaminhado para as Unidades de Ensino, proposta de roteiro de análise dos dados. Como sugestão foi indicado quatro eixos de discussão dos dados obtidos, são eles: eixo Gestão, eixo Pedagógico, eixo Formação/condição de trabalho e eixo Famílias. A proposta foi de ser realizada análise das relações entre os eixos propostos, ou seja, pois deveriam estar imbricados um com o outro, não sendo possível discuti-los de forma separada.

Com a intenção de relacionar os eixos aos indicadores que foram avaliados, foi proposto que cada eixo tivesse relação uns com os outros: Eixo Gestão: PPP / Plano

⁶ Reunião ocorrida em: abril de 2012.

⁷ Fala produzida por uma diretora em ocasião de postagem na plataforma vixeduca., em 20/06/2012

de Ação /Conselho de Escola; Relações com a cidade / Relações Institucionais; Gestão de pessoas; Espaço físico (segurança, limpeza, salubridade, conforto, matérias, mobiliários, equipamentos) e recurso financeiro – Eixo Pedagógico: Interações; Práxis e Tempos Espaços – Eixo Formação/condição de trabalho: Formação continuada (tempos espaços, sentidos, recursos materiais/financeiros e Política de condição de trabalho – Eixo Família: Acolhimento; Acompanhamento; Ações de incentivo à participação.

A partir dessa proposta de análise foi estabelecido no Calendário Escolar, um dia de formação nas Unidades para que os CMEIs retornassem aos dados produzidos na avaliação, com a intenção de oportunizar o debate, a elaboração de diagnóstico da realidade e planejamento das ações que seriam necessárias para responder as fragilidades apontadas na avaliação.

Nesse processo, acompanhei a realização da avaliação em algumas Unidades de Ensino. Especificamente em um CMEI, o problema mais urgente apontado pelos participantes tinha relação com o espaço físico. Essa Unidade funciona em espaço alternativo, que nos remete ao início deste texto, quando a autora Rosemborg (2002) traz a temática sobre a política dos espaços alternativos. Foi notória a expressão de indignação das pessoas, quando questionadas sobre as condições físicas do prédio onde o CMEI funciona.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o processo de avaliação ocorrida em 2012, existe no coletivo institucional da Educação Infantil da Rede de Ensino de Vitória, confiança na continuidade da qualificação no processo iniciado, pois o mesmo aconteceu em uma perspectiva participativa, em que os protagonistas da ação se apropriaram do sentido para a busca de indicadores de qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória. Evidencia essa realidade quando, as/os diretoras/os apontaram para o novo grupo gestor da SEME a necessidade da continuidade do processo avaliativo como ponto prioritário de gestão.

Nesse aspecto, podemos arriscar em apontar que essa postura dos gestores dos CMEIs, apresenta-se enquanto construção coletiva, ou seja, sem autoria própria ou apropriada, mas de um coletivo que se colocou na condição de construir um processo participativo de avaliação.

Com esse processo vivenciado na Rede de Ensino de Vitória, foi colocado em evidência a importância de construir espaços tempos de debates sobre vários temas, e também a avaliação da qualidade do ensino, com a intenção de elaborar os parâmetros de qualidade da Rede Municipal de Educação. Dessa forma, os sujeitos atuantes na educação Infantil podem ter mais possibilidades de compartilhar e discutir valores, ideias, conhecimentos e experiências, numa perspectiva participativa democrática, em que todos se tornem autores dos seus conhecimentos e fazeres.

Discutir sobre qualidade na Educação Infantil sempre foi e será um desafio, pois conceituar qualidade, faz-se necessário o entendimento de que qualidade depende de contextualização, sendo que pode ser tencionada por as diversas perspectivas. Mas falar sobre qualidade vai implicar em análise de propostas curriculares, formação, condição de trabalho dos professores e a participação da família na escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: As Socializações e a Escolarização no Entretecer destas Culturas..** Acesso em 20/03/2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECRIAD).** Presidência da República: Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base (LDB) Lei no 9.394, de 20/12/1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96

KRAMER, Sônia. Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica. In: **Caderno de pesquisa**. nº 42. PUC, Rio de Janeiro, 1982.

MEC, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria da Educação Básica – MEC, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 115, p. p. 25-63, março, 2002.

SOUSA, S.Z. Avaliação Escolar: constatações e perspectivas. **Revista de Educação AEC**. Brasília -DF, ano 24,nº 94, p.59-66, jan./mar.,1995.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.3-16, nov. 1988.

VITÓRIA. **Educação Infantil**: um outro olhar. Vitória: Secretaria Municipal de Educação – PMV, 2006.

VITÓRIA. **Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória / Lei 8.051**. Prefeitura de Vitória: 2010.