

<https://doi.org/10.1590/1980531410206>

AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTRUMENTOS, MÉTODOS, RESULTADOS E USOS

 Eliana Maria Bahia Bhering¹

¹ Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo (SP), Brasil; ebhering@fcc.org.br

Resumo

O artigo pretende analisar as diferentes possibilidades de avaliação de contexto da educação infantil (EI) no Brasil, no que tange aos objetivos, métodos, instrumentos e resultados, defende a necessidade de propostas que articulem avaliações externas e a autoavaliação, e intenciona promover debates no campo. Apresenta pesquisas brasileiras realizadas em todas as regiões do país, as quais, por meio de avaliações externas, sinalizam a baixa qualidade do atendimento, como forma de argumentar sobre a importância do trabalho de avaliação. O artigo aponta a necessidade da geração de mais dados e conhecimento que contribuam para a melhoria da qualidade da EI. Tais dados e conhecimento poderão informar e envolver todos: pesquisadores, gestores, equipes pedagógicas e comunidade escolar.

EDUCAÇÃO INFANTIL • AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO • MÉTODOS DE AVALIAÇÃO

EARLY CHILDHOOD EDUCATION CONTEXT EVALUATION: INSTRUMENTS, METHODS, RESULTS, AND USES

Abstract

The article analyzes the different possibilities of evaluating the context of early childhood education (ECE) in Brazil with regard to evaluation goals, methods, instruments, and results. It also stresses the need for approaches combining both external and self-evaluation, with a view to promoting debates in the field. It presents Brazilian studies from all regions of the country that indicate, through external evaluation, low service quality, as a means to argue for the importance of evaluation work. The article points out the need to generate more data and knowledge that can contribute to improving ECE quality. Such data and knowledge may inform and involve all: researchers, managers, pedagogical teams, and the school community.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION • EDUCATION EVALUATION • EVALUATION INSTRUMENTS • EVALUATION METHODS

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: INSTRUMENTOS, MÉTODOS, RESULTADOS Y USOS

Resumen

El artículo pretende analizar las diferentes posibilidades de evaluación del contexto de la educación infantil (EI) en Brasil, en cuanto a objetivos, métodos, instrumentos y resultados, defiende la necesidad de propuestas que articulen evaluaciones externas y la autoevaluación, y pretende promover debates en el campo. Presenta investigaciones brasileñas realizadas en todas las regiones del país, que, a través de evaluaciones externas, señalan la baja calidad de la atención, como una forma de argumentar sobre la importancia del trabajo de evaluación. El artículo resalta la necesidad de generar más datos y conocimientos que contribuyan para mejorar la calidad de la EI. Estos datos y conocimientos podrán informar e involucrar a todos: investigadores, directivos, equipos pedagógicos y la comunidad escolar.

EDUCACIÓN INFANTIL • EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN • MÉTODOS DE EVALUACIÓN

L'ÉVALUATION DE CONTEXTE DANS L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE: OUTILS, METHODES, RESULTATS ET UTILISATIONS

Résumé

Cet article vise à analyser les différentes possibilités d'évaluation de contexte dans le domaine de l'éducation de la petite enfance au Brésil, en termes d'objectifs, de méthodes, d'outils et de résultats. Il soutient que des propositions qui articulent évaluations externes et auto-évaluation sont nécessaires et entend promouvoir les débats dans ce domaine. Il présente des recherches brésiliennes, menées dans toutes les régions du pays, qui, par le biais d'évaluations externes, mettent en évidence la faible qualité des services en question, justifiant ainsi l'importance du travail d'évaluation. L'article montre qu'il faudrait générer davantage de données et de connaissances pour contribuer à améliorer la qualité de l'éducation de la petite enfance. En effet, ces dernières pourraient contribuer à informer et à impliquer tous: les chercheurs, gestionnaires, équipes enseignantes, ainsi que la communauté scolaire dans son ensemble.

ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE • ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE • INSTRUMENTS D'ÉVALUATION • MÉTHODES D'ÉVALUATION

Recebido em: 6 ABRIL 2023 | Aprovado para publicação em: 18 JULHO 2024



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

A POLÍTICA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) PARECE ALINHADA, RESPEITANDO suas peculiaridades socioeconômicas e culturais, à preocupação internacional no que tange ao direito das crianças pequenas e de suas famílias. O Plano Nacional da Educação 2014-2024, na Meta 7, versa sobre a qualidade da educação básica e ressalta que se deve “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades” (Ministério da Educação [MEC], 2014). Na EI, é meta garantir proposições e vivências de qualidade por meio de propostas curriculares em que a brincadeira e as interações sejam eixos estruturantes. Além disso, exigem-se profissionais qualificados para o convívio saudável com as crianças, ações visando à sua segurança, proteção e saúde e a intencionalidade pedagógica. A organização dos tempos e dos espaços, a escolha de materiais, brinquedos e equipamentos adequados às faixas etárias e as práticas pedagógicas bem fundamentadas fazem parte da garantia dos direitos dos bebês e das crianças.

Este artigo apresenta o posicionamento brasileiro sobre a avaliação de contexto da EI, que defende uma avaliação reflexiva com base em roteiros que guiam a discussão na unidade educativa com os membros da comunidade escolar, esclarecendo questões importantes que constituem a avaliação em si e a EI brasileira. O artigo diferencia os tipos de avaliação, os instrumentos disponíveis no Brasil, os métodos a partir dos quais uma avaliação pode ser realizada e o seu alcance. Tanto os instrumentos de autoavaliação quanto os instrumentos para usos em avaliações externas são construídos por equipes de especialistas subsidiadas pela literatura nacional e internacional e documentação e orientações nacionais. As avaliações da EI realizadas por instrumentos baseados em resultados de pesquisa, sendo esses instruídos pela psicometria, validados para o uso em amostras representativas ou de forma censitária, requerem procedimentos diferentes daqueles elaborados e implementados para avaliação reflexiva, aqui denominada autoavaliação. Assim, há que se diferenciar a natureza e o alcance dos instrumentos e sua forma de aplicação.

No Brasil, temos publicadas traduções de instrumentos estrangeiros, tais como os italianos *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido* (Isquen) e *Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia* (AVSI), que inspiram os instrumentos de autoavaliação brasileiros, e os americanos *Infant/Toddler Environment Rating Scale, Third Edition* (ITERS-3) e *Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition* (ECERS-3) – estes testados e utilizados em muitos países, traduzidos para diversas línguas e usados em grande número de pesquisas nacionais e internacionais. Há, também, um instrumento produzido por um grupo internacional de especialistas – *Measuring Early Learning Quality and Outcomes* (MELQO) – em 2017. No Brasil, a parte desse instrumento que se refere ao contexto foi intitulada *Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância* (EAPI), e foi traduzida pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), em parceria com o grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (Lepes), da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP) (Ferreira et al., 2021). É uma versão adaptada e expandida dos instrumentos de observação e entrevistas. Há dois instrumentos de autoavaliação no Brasil, um publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e outro pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), respectivamente: os *Indicadores da qualidade na educação infantil* (MEC, 2009) e os *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana* (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo [SME/SP], 2016).

Outros municípios têm trabalhado na construção de seus próprios instrumentos de autoavaliação – por exemplo, o de Salvador (Secretaria Municipal de Educação de Salvador, 2016) – e de avaliação externa (Pimenta, 2017, 2020). Além disso, o Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) está implementando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica da EI (Saeb-EI) desde 2019, sistema constituído por um conjunto de questionários para serem respondidos por secretários municipais, diretores de unidades de EI e professores (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2021). Esses, como ITERS-3 e ECERS-3, por terem a capacidade de ser aplicados em larga escala em unidades, são amplamente testados, revisados e validados, o que garante sua confiabilidade. Todos os instrumentos citados foram construídos por equipes de especialistas, elaborados com objetivos específicos e passaram por revisões e implementações distintas.

Há muitos instrumentos de avaliação e monitoramento das políticas e práticas em diversos países, também com objetivos distintos. Há, por exemplo, instrumentos para avaliações nacionais (como o do governo da Austrália, que é empregado tanto para avaliação externa como para autoavaliação); há instrumentos amplamente utilizados em pesquisas e que não foram criados para serem usados como instrumentos de avaliações nacionais (como o CLASS,¹ nos Estados Unidos); há, ainda, instrumentos que são elaborados a partir de abordagens específicas, como o High-Scope, nos Estados Unidos. Este último tem instrumentos de avaliação de contexto – Classroom Coach: Improving Preschool Classroom Quality, Infant and Toddler e Preschool Program Quality Assessment (PQA) e o COR – para o acompanhamento das crianças institucionalmente; há também os italianos Isquen e AVSI, publicados no Brasil.

Há três formas de se conduzir avaliação: por meio de autoavaliação, realizada pelo grupo que pretende refletir sobre o trabalho realizado ao longo do tempo; por avaliação externa, que procura, por meio de um olhar externo guiado por instrumentos validados teórica e cientificamente, um conjunto de informações que descrevem determinadas características e perfis de unidades educativas; e pela avaliação interna, que ajuda a manter um olhar externo ao que a instituição ou sistema produz, sendo realizada por agentes internos. Há, ainda, a proposta de monitoramento que visa a acompanhar a evolução da política, dos resultados e das práticas educativo-pedagógicas ao longo do tempo. Essa estratégia busca registrar a evolução do atendimento de forma a monitorar o comportamento de determinados aspectos. Por isso, requer a construção de indicadores (de eficiência, eficácia, efetividade, e de qualidade, etc.), unidade de medida que deve apresentar definições claras e objetivas, evitando-se interpretações e vieses. Os indicadores devem ser representados por modelos matemáticos, ter periodicidade definida e método de coleta explicitado (Jannuzzi, 2017).

Como visto, há diferentes propostas de avaliação de contexto que buscam informações específicas, produzindo dados qualitativos e/ou quantitativos. Para isso, podem combinar diversas formas de avaliar o fenômeno educativo, utilizando ferramentas tais como escalas de observação, questionários, entrevistas, roteiros para discussão com perguntas ou afirmativas, como a que acontece em grupos focais, etc.

Dessa maneira, e devido à complexidade do processo de avaliação de contexto da EI, é importante esclarecer alguns procedimentos para a construção de instrumentos e condução da avaliação, contextualizando sua pertinência para realidades e objetivos específicos. Este artigo pretende contribuir para explicitar os tipos de avaliação e respectivos métodos e apresenta resultados de pesquisas de avaliações externas da EI realizadas no Brasil nos últimos 13 anos.

1 Classroom Assessment Scoring System.

Avaliação de contexto: Em torno dos instrumentos

O conceito de contexto utilizado na EI é muito importante para a definição dos tipos de avaliação nessa etapa da educação básica. Nesse sentido, destaca-se a concepção apresentada por Bondioli (2014), utilizada em documentos nacionais (MEC, 2009), segundo a qual o contexto seria constituído por elementos concretos (pessoas, mobiliários, materiais) e relações simbólicas, de modo dinâmico e recíproco. A autora defende que a escolha coerente de um instrumento de autoavaliação deve levar em consideração a realidade a ser avaliada e o princípio da negociação; ela enfatiza também que o processo avaliativo deve ser construído a partir da proposta pedagógica. Sua perspectiva se origina de uma abordagem da EI desenvolvida na Itália e é importante ressaltar que a autora se refere ao ambiente da unidade, suas características, processos e projeto.

O contexto da EI, entretanto, é constituído por diversas instâncias: a política, que define os modos dos atendimentos (Lei n. 9.394, 1996); as normas para a formação inicial de professores, que definem o arcabouço teórico-prático que constitui o curso de pedagogia e licenciaturas; a formação continuada das equipes docentes, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC – Formação Continuada) (Resolução n. 2, 2019), que também dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 1, 2020); e as Diretrizes Curriculares (Resolução n. 5, 2009), que estabelecem os princípios e as concepções que embasam o trabalho pedagógico com crianças e a implementação da política na organização das equipes institucionais, do trabalho pedagógico das unidades, das salas e crianças, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2017). Esse conjunto de documentos delimita as condições de oferta, isto é, o contexto da EI é definido por essa cadeia que envolve legislação, orientações, infraestrutura, formação profissional e projetos pedagógicos. A avaliação de contexto da EI deve abarcar todos esses aspectos, monitorando as políticas e a qualidade das práticas.

Nessa perspectiva, a literatura sobre avaliação educacional considera três importantes aspectos para a EI: o *acesso* das crianças a vagas; os *insumos* que caracterizam as condições de oferta, os quais, por sua vez, implicam diversos níveis de avaliação (financiamento, recursos humanos, infraestrutura predial, recursos materiais e pedagógicos e aspectos em cumprimento à legislação); e os *processos*, que abrangem a maneira a partir da qual os adultos e crianças se organizam para que o processo educativo-pedagógico ocorra, isto é, como ocorre a implementação do projeto pedagógico. Contexto, do ponto de vista da avaliação educacional, abarca aspectos que estruturam a política e a prática pedagógica proposta nas unidades. Dentre eles, é comum na EI que os processos sejam a dimensão mais controversa, não só pela sua complexidade teórico-prática, como também pela escolha da metodologia de investigação em si. O olhar avaliativo para as ações dos profissionais e das crianças toma diferentes ênfases a depender das propostas da avaliação e do acompanhamento, as quais podem ser complementares e participativas. Leite (2005), ao tratar das questões relativas às reformas universitárias e à proposta de avaliação institucional participativa, ilumina a discussão sobre os tipos de avaliação educacional, defendendo que os processos: (1) exigem sensibilização, pactuação, negociação e persuasão; (2) são instrumentos epistemológicos para o pensamento e a ação política no espaço público; (3) incluem a criação de comunidades interpretativas, orientadas pelo bem comum (sentimento de pertença) com atores que se veem em perspectiva relacional, no interjogo de saberes, poderes e deveres; (4) se exercem sob forma de cogestão e autogoverno; (5) instituem autonomias dos sujeitos, dos coletivos e da instituição; (6) se nutrem da autolegislação,

autocrítica e autovigilância permanentes; (7) exigem tempo próprio. A combinação dos processos exige um novo olhar para a avaliação externa e de larga escala, a qual parece pressupor ações desconectadas do público a ser avaliado, e esforços devem ser feitos em direção à compreensão do que as avaliações, em conjunto, podem gerar para todos os implicados.

A Tabela 1 apresenta algumas características das diversas formas de avaliação e de seus focos, considerando os princípios da avaliação institucional participativa da EI e da construção coletiva da política de avaliação em questão.

Tabela 1
Avaliação institucional participativa e da criança

	Avaliação institucional participativa			Da criança
Tipo	Autoavaliação	Avaliação interna e externa	Acompanhamento das crianças	Avaliação interna e/ou externa
Condutores da proposta	Equipe pedagógica (guiada ou não por tutores internos ou externos)	Profissionais externos à unidade/sala, rede ou órgão capacitado para uso do instrumento	Equipe de professores e adultos responsáveis pela turma/sala	Equipe de investigadores com participação ou não de professores ou adultos responsáveis de salas
Objetivo geral	Formação, estruturação do trabalho pedagógico, melhorias	Ferramenta institucional da gestão e/ou do sistema	Acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem	Identificação dos processos de aprendizagem
Perguntas	Como os processos pedagógicos e o planejamento são elaborados e desenvolvidos na instituição?	Qual é o perfil do sistema? Quais são as práticas comuns e incomuns? Quais são as fragilidades e potencialidades do grupo?	Como as crianças participam dos processos disponibilizados? Quais são os registros de aprendizagens?	O que as crianças aprendem ao longo dos anos na EI? O que parece ser mais significativo?
Conteúdo	Processos pedagógicos: planejamento, práticas, observação das crianças, relações	Dimensões: acesso, insumos, processos pedagógicos	Atuação: participação da criança ao longo de sua trajetória escolar	Processos de desenvolvimento e da aprendizagem escolar
Metodologia	Instrumento estruturado por temas e aspectos eleitos para discussão	Instrumento validado teórica e cientificamente (escalas de observação, questionários)	Roteiros para análises descritivas	Instrumento validado
Amostra	Por adesão; como ação de formação	Censitário ou amostral	Censitário	Amostral
Coleta	Reuniões com ou sem tutoria, frequência determinada pela equipe institucional	Geralmente presencial, frequência determinada pela equipe	Por professores e supervisores, frequência determinada pela gestão escolar ou sistema	Por demanda social e científica, contato direto com as crianças, instrumentos validados
Unidades de análise	Aspectos da gestão e práticas	Variáveis e indicadores de acesso, insumos e processos	Aspectos do desenvolvimento e aprendizagem	Variáveis do desenvolvimento infantil (aspectos cognitivos, socioemocionais)
Condução das análises	Coletiva e participativa	Representantes da comunidade escolar, pesquisadores, formativa e participativa	Equipe docente	Pesquisadores

(Continua)

(Continuação)

	Avaliação institucional participativa			Da criança
Resultados	Discussões focadas na organização, demandas e mudanças do trabalho pedagógico; e registros e elaboração de planos de ação	Relatórios SME/escolas: análises descritivas, relações entre variáveis; considerações e sugestões para mudanças; identificação de prioridades; implicações para as políticas, práticas	Descrição da trajetória das crianças, suas aprendizagens e relações por meio de relatórios. Público-alvo: professores, unidades escolares e famílias	Relatórios, artigos/capítulos contendo análises de resultados e orientações políticas e práticas
Pergunta comum	Quais são as condições para que todas as crianças tenham seus direitos garantidos pela EI?			

Os tipos de avaliação auxiliam o desenvolvimento da qualidade da EI, são complementares e necessários para as ações de formação, a gestão democrática e as relações com a comunidade. É recomendável análise criteriosa para a seleção e construção de instrumentos para cada tipo de avaliação. O processo da avaliação deve ser compartilhado, envolvendo os segmentos escolares implicados no Projeto Pedagógico. Para que a avaliação seja formativa, os instrumentos e resultados devem ser acessíveis ao público ao qual se destinam.

Fonte: Elaboração da autora.

Sordi (2022), ao apresentar o modelo de Avaliação Institucional Participativa do município de Campinas, enfatiza que ele é sustentado por princípios de qualidade negociados entre as escolas e o poder público, bem como pela participação solidária de todos os segmentos envolvidos com a unidade escolar. Mendes et al. (2015, como citado em Sordi, 2022, p. 32) explicitam ainda que “defende-se por participação o favorecimento da interlocução entre os atores da administração nas diferentes instâncias do sistema, considerando tempos pedagógicos remunerados, espaços e autonomia (pedagógica e financeira)”. A política de avaliação do ensino fundamental e do ensino de jovens e adultos (EJA) do município (Resolução n. 5, 2009) estabelece uma comissão própria de avaliação (CPA) interna, cujas tarefas incluem a interlocução com os processos de avaliação externa. Bondioli (2014), no campo da EI, propõe algo semelhante no sentido da definição do conceito e princípios da qualidade.

No que tange à metodologia, a Tabela 1 apresenta as diversas possibilidades e alcances da avaliação e que ela pode ser vista como um conjunto de estratégias de avaliação institucional que parte dos princípios democráticos e participativos. Considera-se que a avaliação institucional participativa, realizada pelas equipes da unidade educativa, deve incluir os processos de autoavaliação e a avaliação das crianças, comumente intitulados *Relatório de acompanhamento da criança*, cumprindo a legislação que estabelece isso como tarefa da equipe docente (MEC, 2009). A avaliação de sistema, uma possibilidade de avaliação institucional participativa, refere-se às avaliações que buscam dados que subsidiem ações políticas, das práticas e de formação continuada e podem incluir questões relativas ao acesso, insumos e processos. A avaliação da criança se refere a estudos e pesquisas que informam sobre a trajetória da criança no que tange ao seu desenvolvimento e aprendizagem, e não necessariamente como política de avaliação de rendimento da criança.

Embora a escolha de instrumentos deva ser feita a partir de discussões com os segmentos escolares, é importante a análise da capacidade dos instrumentos de avaliação de medir as percepções dos profissionais e, por outro lado, os processos educacionais. Um instrumento que pretende avaliar os diversos aspectos do contexto da EI deve seguir os passos para elaboração, testagem e validação, de modo científico e sistemático (Pasquali, 2013), o que confere ao referido instrumento legitimidade para avaliar fenômenos como as práticas pedagógicas e as percepções de profissionais

sobre seu próprio trabalho. Dessa maneira, há uma distinção entre instrumentos validados cuja proposta seja medir fenômenos em pesquisas de avaliação quantitativa e instrumentos construídos a partir de propostas específicas de autoavaliação, como, por exemplo, aqueles desenvolvidos para discutir e acompanhar a implementação do projeto pedagógico de unidades educativas, envolvendo a participação da comunidade escolar em processos de discussão e reflexão. Todos os instrumentos de avaliação de contexto, sejam eles validados psicometricamente ou não, podem ser utilizados em ações de formação dos profissionais.

Nesse sentido, a Tabela 2 apresenta a abrangência dos instrumentos acessíveis no Brasil.

Tabela 2
Instrumentos

Instrumentos	Abrangência	Formatos de utilização	Modos de coletas	Adaptação	Usos	Dados
ITERS-R e ITERS-3 (Harms, Cryer & Clifford, 2007; Harms, Cryer, Clifford & Yazejian, 2020)	Internacional	Avaliação externa, interna e autoavaliação	Observação	Somente por procedimentos psicométricos e com autorização	Pesquisas, avaliações de sistema e ações de formação	Quantitativos
ECERS-R e ECERS-3 (Harms, Clifford & Cryer, 2005, 2020)	Internacional	Avaliação externa, interna e autoavaliação	Observação	Somente por procedimentos psicométricos e com autorização	Pesquisas, avaliações de sistema e ações de formação	Quantitativos
EAPI (Ferreira et al., 2021)	Nacional (adaptação MELE) ²	Avaliação externa, interna e autoavaliação	Entrevistas e observação	Passível de adaptações com as autorizações e procedimentos indicados	Pesquisas, avaliações de sistema e ações de formação	Quantitativos
Indicadores da qualidade na educação infantil (MEC, 2009)	Nacional	Autoavaliação	Fóruns com a comunidade escolar	Passível de adaptações e revisões por meio de discussões entre especialistas	Pesquisas, ações de formação	Qualitativos
Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana (SME/SP, 2016)	Municipal	Autoavaliação	Fóruns com a comunidade escolar	Passível de adaptações e revisões por meio de discussões entre especialistas	Pesquisas, ações de formação	Qualitativos
AVSI (Bondioli & Ferrari, 2008)	Internacional	Autoavaliação	Reuniões com equipes da unidade, debates, reflexões	Passível de adaptações e revisões por meio de discussões entre especialistas	Pesquisas, ações de formação dos profissionais	Qualitativos
Isquen (Becchi et al., 1999)	Internacional	Autoavaliação	Reuniões com equipes da unidade, debates, reflexões	Passível de adaptações e revisões por meio de discussões entre especialistas	Pesquisas, ações de formação dos profissionais	Qualitativos

Fonte: Elaboração da autora.

2 Early Learning Environments (um dos instrumentos do MELQO, 2017).

Os instrumentos de autoavaliação têm a particularidade de auxiliar os participantes, durante o processo vivido com integrantes da comunidade escolar, a refletir sobre suas ações e planejamentos; além disso, permitem a inserção de temas correlatos ao que está proposto nos instrumentos. Como os resultados dos indicadores nacionais e paulistanos são registrados pelos participantes por meio de sistema de cores (verde, amarelo e vermelho), é possível conduzir estudos que descrevem os padrões da autoavaliação. No entanto os descritores/indicadores que compõem as dimensões desses instrumentos têm, muitas vezes, caráter genérico; outras vezes, mais focados e objetivos. De todo modo, em ambos os casos, se utilizados em grande número de unidades de ensino, podem ocasionar uma leitura, interpretação e compreensão dos indicadores pelas equipes de modo distinto, provocando um olhar voltado exclusivamente para sua realidade.

Os processos de reflexão e discussão feitos pelas equipes podem trazer aspectos que fogem do alcance de análises que buscam descrever uma determinada situação a partir de variáveis. Por exemplo, o indicador 5.1 dos *Indicadores da qualidade na educação infantil* é descrito assim: “espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças” (MEC, 2009, p. 33). Os “espaços e os mobiliários” podem variar imensamente entre unidades e, se “favorecem as experiências das crianças”, é algo que deve ser analisado a partir da proposta específica da unidade. Assim sendo, é difícil identificar exatamente as características dos espaços e mobiliários às quais o indicador se refere; e a frase “favorecem as experiências das crianças” pode ter diferentes significados. Embora o instrumento apresente essa limitação, as informações são úteis para aqueles que participam do processo de autoavaliação, reflexão e análise e podem dirigir a atenção para melhorias necessárias, o que revela o caráter formativo do referido instrumento.

Por outro lado, os instrumentos que foram construídos para uso em avaliações externas de contextos diversos requerem maior objetividade e encaminhamentos tanto no processo de elaboração quanto no de aplicação. O treinamento dos usuários deve ser organizado de forma que compreendam bem os conceitos utilizados na sua composição e saibam buscar as informações solicitadas. Além de garantir o estudo e a compreensão minuciosa de dimensões, itens e descritores, é preciso verificar a confiabilidade entre avaliadores, isto é, se o fenômeno observado é marcado coerentemente por eles. Isso garante que o instrumento está sendo bem utilizado e demonstra que está bem calibrado e sustentado conceitualmente, e que os resultados são confiáveis, especialmente quando utilizado para avaliar grandes grupos amostrais por um número grande de pesquisadores de campo.

Sendo esse o caso, quer dizer, o uso de instrumentos estrangeiros selecionados para o procedimento de avaliação, uma adaptação deveria cumprir procedimentos psicométricos. É preciso atentar para o fato de que não se deve utilizar apenas algumas partes dos instrumentos por questões de consistência interna, isto é, em que medida a escala total e as subescalas parecem estar medindo conceitos comuns (Harms, Clifford & Cryer, 2020, p. 11). Além disso, não se deve traduzir ou adaptar um instrumento para realidades específicas sem a autorização dos autores.

Considerando os distintos alcances e objetivos dos instrumentos, estes, a princípio, não devem ser comparados. No entanto, uma análise qualitativa de conteúdo pode ser conduzida partindo-se da perspectiva conceitual de cada um deles em direção à identificação das decisões teóricas tomadas para abordar fenômenos semelhantes. Guerres-Zucco et al. (2022) apresentam uma análise de onze instrumentos dos quais apenas cinco estão publicados ou acessíveis gratuitamente em língua portuguesa; tal análise dá um panorama de algumas de suas especificidades e alcances.

No entanto, as autoras não mencionam que instrumentos como a *ITERS-R* e sua versão 3 e *ECERS-R* e sua versão 3 nem o da Austrália (*NQS*)³ têm sido utilizados em processos de autoavaliação também. As duas versões da *ITERS* e da *ECERS* (a versão R e a 3) estão sendo, por sugestão dos autores e usuários, usadas por unidades educativas em processos de autoavaliação, preparação para e compreensão das avaliações externas, em ações de formação inicial e continuada, sem restrições para aquisição e uso. Está disponível também material contendo instruções para treinamento.

O instrumento australiano é disponibilizado para todas as unidades daquele país, sejam elas privadas ou públicas, para uso interno. Faz parte de sua proposta o debate, entre avaliadores e unidades, sobre os resultados da avaliação externa e os da autoavaliação (Bhering et al., 2020). Esse diálogo tem não apenas influenciado os processos de revisão do instrumento ao longo dos anos, mas também fomentado as discussões entre o órgão central de avaliação – *Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA)* (2020) – e as unidades educativas. Além disso, o instrumento proporciona a discussão interna sobre as práticas educativo-pedagógicas (Bhering et al., 2020). As equipes institucionais, por meio dos resultados de sua autoavaliação, têm o direito de questionar os resultados da avaliação externa, requerendo revisões das pontuações e do nível de qualidade aferido. É importante ressaltar que esse instrumento é utilizado para avaliar todas as unidades do país, o que significa que foi construído com sensibilidade para incluir todas as unidades que adotam o currículo nacional ou se inspiram em abordagens educativas como *High-Scope*, *Pedagogia Waldorf*, *Montessori*, abordagens italianas, metodologia de projetos, etc.

Instrumentos que geram dados quantitativos podem ser utilizados em todos os formatos da avaliação, enquanto os de autoavaliação devem ser criteriosamente analisados, em termos psicológicos, antes da decisão de serem utilizados com vistas à geração de resultados passíveis de generalização. Essa diferença é muito importante, pois o estudo minucioso e a análise criteriosa auxiliam tanto na compreensão dos processos de construção e aplicabilidade da ferramenta quanto na compreensão conceitual dos fenômenos educativos considerados cruciais para a qualidade da EI e para a composição dos instrumentos.

A Tabela 3 apresenta a estrutura dos instrumentos acessíveis no Brasil e, por meio de diferentes cores, aponta suas semelhanças no que diz respeito às suas dimensões.

3 National Quality Standard.

Tabela 3
Instrumentos acessíveis no Brasil e suas dimensões

Instrumentos Dimensões	ITERS-R 0 a 2 anos e 6 meses	ITERS-3 0 a 3 anos	ECERS-R 2,7 anos a 5 anos	ECERS-3 3 a 5 anos	EAPI 2 a 5 anos	Indicadores nacionais	Indicadores paulistanos
Roteiros	Observação e perguntas a professores	-	Observação e perguntas a professores	-	Observação e entrevistas com diretores e professores	Discussão	Discussão
1	Espaço e mobiliário	Espaço e mobiliário	Espaço e mobiliário	Espaço e mobiliário	Infraestrutura	Planejamento institucional	Planejamento e gestão educacional
2	Rotinas de cuidado pessoal	Rotinas de cuidado pessoal	Rotinas de cuidado pessoal	Rotinas de cuidado pessoal	Currículo, interações e práticas pedagógicas	Multiplicidade de experiências e linguagens	Participação, escuta e autoria de bebês e crianças
3	Falar e compreender	Linguagem e livros	Linguagem e raciocínio	Linguagem	Equipe e gestão	Interações	Multiplicidade de experiências e linguagens
4	Atividades	Atividades de aprendizagem	Atividades	Atividades de aprendizagem	Diversidade funcional	Promoção da saúde	Interações
5	Interação	Interação	Interação	Interação	Segurança	Espaços, materiais e mobiliários	Relações étnico-raciais e de gênero
6	Estrutura do programa	Organização dos momentos do dia	Estrutura do programa	Organização dos momentos do dia	Alimentação	Formação e condições de trabalho de professoras e profissionais	Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais
7	Pais e equipe	-	Pais e equipe	-	-	Cooperação e troca com famílias e participação na rede de proteção social	Promoção de saúde e bem-estar
8	-	-	-	-	-	-	Formação e condições de trabalho dos educadores
9	-	-	-	-	-	-	Rede de proteção sociocultural

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: **vermelho**: cuidados pessoais; **roxo**: espaço e mobiliário; **cinza azulado**: planejamento e gestão; **verde**: currículo, atividades; **marrom**: interações; **amarelo**: equipes; **formação**, condição de trabalho; **mostarda**: diversidade; **rosa**: famílias, rede de proteção.

Os instrumentos italianos se estruturam de forma distinta. A Isquen – elaborada por Becchi et al., em 1999 – é composta por 51 descritores, distribuídos em quatro áreas de interesse: 1) os sujeitos; 2) os contextos e as práticas; 3) os saberes do fazer; e 4) as garantias. Para cada uma das áreas, há subáreas. Já a AVSI – elaborada em 2001 por Bondioli e Ferrari (2008) – é estruturada por 91 descritores organizados em quatro áreas de interesse: 1) a experiência educativa; 2) as atividades profissionais; 3) os adultos e suas relações; e 4) as garantias. Cada instrumento possui uma forma de pontuação diferenciada. Cada item da escala Isquen apresenta três condições não excludentes, e, pela observação, verificam-se quais dizem respeito ao contexto avaliado. Já a AVSI é constituída como um instrumento estruturado por itens escalonados em nove níveis de qualidade, com descrições em cinco dos nove níveis (1, 3, 5, 7, 9), podendo ser escolhida uma das pontuações ou outra intermediária (2, 4, 6, 8) (Bhering et al., 2021).

O questionário dos professores da EI do Saeb-EI é composto pelas seguintes dimensões: informações gerais, formação, experiência profissional e condições de trabalho, caracterização da turma e da sala e materiais e recursos pedagógicos (brinquedos, livros, materiais para artes, matemática, música). Os itens da dimensão *recursos pedagógicos* são avaliados em uma escala Likert de quatro pontos, e há perguntas que tangenciam a dimensão *processos* do tripé da avaliação, que se referem à autonomia das crianças ao utilizar os recursos, principalmente livros. No questionário para diretores, há as seguintes dimensões: caracterização geral da escola, informações pessoais e condições de trabalho, recursos e infraestrutura, além de gestão e participação. Em ambos os instrumentos nota-se a predominância da dimensão *insumos*.

Resultados de pesquisas brasileiras: Avaliação de contextos de EI

Em 2008, o MEC organizou uma proposta de pesquisa com o intuito de averiguar qual era a situação da EI brasileira após 12 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A intenção era buscar informações sobre o trabalho das unidades educativas públicas, privadas e voluntárias em seis capitais brasileiras e verificar o impacto da pré-escola nos resultados da Provinha Brasil no desempenho de crianças de 7 a 8 anos. A Fundação Carlos Chagas (FCC) foi selecionada e, em parceria com o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), desenvolveu a pesquisa *Educação Infantil no Brasil: Avaliação qualitativa e quantitativa*. A amostra, definida em edital, compreendia as seguintes cidades: Belém (PA), Fortaleza (CE), Teresina (PI), Campo Grande (MS), Rio de Janeiro (RJ) e Florianópolis (SC). Entre os vários desafios que a pesquisa apresentava, um deles foi a seleção do instrumento de avaliação da qualidade considerando-se a realidade brasileira.

A equipe buscou instrumentos nacionais disponíveis, validados e confiáveis, que pudessem ser utilizados. No entanto, não havia, naquela época, instrumentos brasileiros que atendessem aos critérios necessários. Buscaram-se, então, instrumentos internacionais. A equipe de pesquisadores da FCC analisou a literatura e os documentos brasileiros para que subsidiassem a análise dos instrumentos a ser considerados. Campos et al. (2010, p. 55) indicaram que:

Os processos de escolha e de adaptação dos roteiros de observação demandaram especial atenção da equipe, pois deveriam corresponder a diversos critérios: ser coerentes com os documentos oficiais nacionais, contendo orientações curriculares e parâmetros de qualidade para creches e pré-escolas; ser suficientemente detalhados para permitir uma avaliação de qualidade do atendimento que contemplasse uma gama ampla de aspectos, cobrindo as principais dimensões de qualidade da educação infantil identificadas na literatura; e permitir adaptação aos objetivos da pesquisa que fosse viável dentro do cronograma previsto.

Entre os analisados, ITERS-R e ECERS-R se classificaram por: suas dimensões contemplarem aspectos importantes da EI brasileira; se basearem na perspectiva das brincadeiras e interações; serem utilizados em muitos países, o que, assim, certificava sua confiabilidade e validade, e sensibilidade a variações culturais; haver treinamento teórico e prático para o uso em pesquisas de grande porte; e haver traduções já testadas e estudadas no Brasil. Essa seleção, embora fundamentada cientificamente, causou desconforto no campo da EI, pois, além de ser uma nova iniciativa de pesquisa no país, temia-se não apenas que os resultados não retratassem de fato o cenário brasileiro e impulsionassem uma avaliação não condizente com o projeto nacional, mas também que o uso das informações geradas fosse indevido. As análises não confirmaram o temor da não representatividade e contribuíram para subsidiar novos debates sobre os caminhos possíveis e posicionamentos que guiariam o trabalho de pesquisadores e profissionais no Brasil.

Pesquisas subsequentes confirmam a necessidade de aprofundamento do conhecimento no que toca à qualidade dos contextos da EI das redes municipais, visto que a falta de dados não permitia conhecer propriamente o atendimento. Além disso, não seria possível verificar se o atendimento cumpria os *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (MEC, 2006) e se os direitos fundamentais das crianças estavam sendo garantidos conforme a legislação brasileira. A iniciativa influenciou marcadamente o curso dessa discussão. Posicionamentos importantes delimitaram o espaço de debate, a forma e o conteúdo de procedimentos que possivelmente pudessem interferir no desenvolvimento pleno do atendimento de crianças de 0 a 5 anos na primeira etapa da educação básica (MEC, 2012, 2015).

Estudos sobre a qualidade dos contextos da EI foram desenvolvidos ao longo dos últimos 13 anos. Todos eles ofereceram devolutivas para as redes municipais envolvidas, apresentando os resultados e possibilitando debates. Além disso, as pesquisas e as avaliações contaram com a participação de membros de grupos de pesquisas, acadêmicos e profissionais das secretarias municipais que realizaram a avaliação externa das unidades educativas. Essa parceria permitiu um diálogo rico e potente entre as equipes sobre avaliação, qualidade, melhorias, formas de análises e uso dos resultados. A Tabela 4, a seguir, apresenta esses estudos com informações sobre os instrumentos utilizados, sua amostra e produções.

Tabela 4
Pesquisas brasileiras

Estudo	Instrumento	Amostra	Produção
6 municípios MEC/BID/FCC (2009-2010)	ITERS-R e ECERS-R	147 unidades públicas, privadas e filantrópicas	Relatório de pesquisa e artigos científicos
Capital Sudeste (2012-2013 – FCC)	ITERS-R e ECERS-R	149 unidades públicas (amostra aleatória)	Relatório de pesquisa
Capital Sul (2015-2016 – FCC)	ITERS-R e ECERS-R	87 unidades públicas (censitária)	Relatório de pesquisa
Capital Sudeste 2 (2019- 2020 – FMCSV)	EAPI (adaptada ao contexto paulistano)	65 unidades públicas (amostra aleatória)	Relatório de pesquisa
Capital Sudeste 2 (2019 – FCC)	ITERS-3 e ECERS-3	5 unidades conveniadas	Relatório de pesquisa
12 municípios (FMCSV, Lepes/USP/RP – 2022)	EAPI (versão adaptada e expandida para o Brasil)	Unidades públicas	Relatório de pesquisa, publicação de resultados

Fonte: Cipriano et al. (2022), Campos et al. (2010, 2011), Bhering et al. (2013, 2020), Bhering e Abuchaim (2016).

Estudo MEC/BID/FCC

Resultados – ITERS-R e ECERS-R

Os resultados foram apresentados de modo particular, pois as pontuações da ITERS-R e ECERS-R originalmente variam entre 1 e 7, distribuídas em quatro níveis de qualidade (1, 3, 5 e 7). A equipe, por entender que uma escala de 1 a 10 distribuída em cinco níveis de qualidade facilitaria a compreensão do público brasileiro, adaptou a pontuação. A Tabela 5 apresenta a classificação e as pontuações utilizadas pela pesquisa MEC/BID/FCC e a classificação e as respectivas pontuações empregadas pelas escalas originais – ITERS-R e ECERS-R.

Tabela 5

Pontuações utilizadas MEC/BID/FCC e ITERS-R e ECERS-R

MEC/BID/FCC		ITERS-R e ECERS-R	
Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação
Inadequado	1 I-----3	Inadequado	1 I-----2,9
Básico	3 I-----5	Mínimo	3 I-----4,9
Adequado	5 I-----7	X	X
Bom	7 I-----8,5	Bom	5 I-----6,9
Excelente	8,5 I-----10	Excelente	7

Fonte: Campos et al. (2010).

A coleta de dados foi realizada por pesquisadores dos grupos de pesquisa na área da EI das universidades federais de cada capital treinados pela equipe especializada da FCC para a utilização do instrumento. A coleta de dados, portanto, foi realizada por observadores externos. A Tabela 6 apresenta os resultados das seis capitais.

Tabela 6

Número de unidades, turmas, pontuações médias

Municípios	N. unidades previstas	N. unidades participantes	ITERS-R n. turmas	Média pontuação ITERS-R	ECERS-R n. turmas	Média pontuação ECERS-R
1	20	19	4	2,7	19	3,2
2	30	30	19	2,8	28	3,6
3	30	30	30	4,4	30	4,7
4	20	20	12	2,7	16	2,2
5	20	18	7	3,9	15	3,6
6	30	30	19	2,3	30	2,7
Total	150	147	91	3,3	138	3,4

Fonte: Campos et al. (2010).

Os resultados mostram que as pontuações médias variaram entre *Inadequado* e *Básico* para turmas de 0 a 2,5 anos (ITERS-R), de 2 anos e 7 meses a 5 anos (ECERS-R) e turmas de pré-escola (ECERS-R). É importante ressaltar que: as pontuações da ITERS-R dos municípios das regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste são mais baixas, mantendo-se na classificação *Inadequado*; as pon-

tuações das regiões Sudeste e Sul se mantêm na classificação *Básico*. Tais dados são preocupantes tanto para as equipes locais quanto para as equipes da pesquisa. Além dos dados, foram também utilizadas fotografias feitas pelos pesquisadores de campo que demonstravam as situações observadas auxiliando assim a interpretação dos dados e a melhor compreensão das pontuações.

Os resultados das turmas de crianças de 2 anos e 7 meses a 5 anos e das turmas de pré-escola, embora um pouco mais elevados, também retrataram um cenário distinto entre as regiões: as capitais do Nordeste ficaram na classificação *Inadequado*; as das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste se mantiveram na classificação *Básico*; e a do Norte apresentou estreita melhora nessa faixa etária.

Campos et al. (2010, p. 394), ao considerarem a qualidade das creches e pré-escolas da amostra da pesquisa, comentam que as análises indicaram que as médias das pontuações:

. . . não correspondem a níveis adequados de qualidade. Examinando-se as médias de cada uma das subescalas que compõem estes instrumentos, verificou-se que aspectos importantes de uma programação voltada para crianças nessas faixas etárias estão sendo negligenciados na maioria das instituições avaliadas.

Estudos regiões Sul e Sudeste

Os dois estudos foram realizados por solicitação das Secretarias Municipais de Educação e coordenados pelas equipes da FCC, nas capitais 3 e 5 do estudo MEC/BID/FCC. Profissionais das respectivas secretarias, universidades federais e de instituições privadas de EI participaram das pesquisas; no entanto, foi também realizada uma avaliação externa. Para a capital 5, foram consideradas todas as regionais do município, selecionando-se uma amostra proporcional ao tamanho. O estudo da capital 3 foi censitário e, a pedido da Secretaria Municipal de Educação, buscou-se um diagnóstico do atendimento. A Tabela 7 apresenta o número de unidades, turmas avaliadas e pontuações médias.

Tabela 7
Estudos Sudeste e Sul

Municípios	N. total unidades	N. turmas ITERS-R	Pontuação ITERS-R	N. turmas ECERS-R	Pontuação ECERS-R	Classificação
3	87	96	3,7	293	4,3	<i>Mínimo</i>
5	150	45	3,0	116	2,9	<i>Mínimo e Inadequado, respectivamente</i>

Fonte: Bhering et al. (2013), Bhering e Abuchaim (2016).

Se comparados os resultados do estudo de 2009 com os dos dessas duas capitais, vemos que, de 2009 (quando os dados foram coletados nas seis capitais) a 2012 e 2015 (quando os dados foram coletados nos municípios 5 e 3, respectivamente), não se registram avanços. No município 5, após 3 anos, as pontuações permaneceram na classificação *Mínimo*, exceto para a ECERS-R, em 2012, de classificação *Inadequado*, porém esbarrando no *Mínimo*. No município 3, as pontuações, após 6 anos, permaneceram na classificação *Mínimo*. Essa classificação indica que as unidades apresentam alguns aspectos e elementos básicos que são, no entanto, importantes para o atendimento de qualidade em creches e pré-escolas. Isso quer dizer que, por um lado, às crianças estão acessíveis diariamente, de forma limitada, materiais, brinquedos, livros, atividades, proposições, interações e cuidados pessoais, havendo possibilidade de melhoras, mas que, por outro lado, possivelmente

as equipes pedagógicas têm dificuldade de liderar e aceitar propostas focadas na criança e em seu desenvolvimento e aprendizagens.

Melhuish e Gardiner (2019) conduziram um estudo longitudinal na Inglaterra que envolvia aproximadamente 6 mil crianças de 3 a 4 anos que frequentavam unidades de EI privadas, públicas e voluntárias. O objetivo da pesquisa era investigar associações de medidas de qualidade de infraestrutura e processos nas unidades de EI. Os autores, ao comparar as medidas da ECERS-R do estudo EPPE (Taggart et al., 2011; Sylva et al., 2010) com os dados de seu estudo de 2019, chegaram à conclusão de que houve uma melhora na qualidade do atendimento de crianças de 3 a 5 anos em diferentes instituições públicas, e explicaram que esse resultado pode ter sido alcançado pelo fato de que as políticas educacionais da época ouviram atentamente sobre o estado do atendimento de crianças pequenas na Inglaterra no final da década de 1990, tomando as devidas providências para a sua melhoria.

Estudo FMCSV/Lepes-USP/RP

Avaliação da qualidade da EI: Um retrato pós-BNCC

O estudo *Avaliação da qualidade da educação infantil: Um retrato pós-BNCC* foi conduzido pela FMCSV e Lepes em 2021 e 2022. A pergunta que dirigia a iniciativa era o quanto os parâmetros e os critérios de qualidade estabelecidos estavam sendo implementados. De acordo com o Sumário Executivo (Cipriano et al., 2022, p. 9), o “propósito era obter um retrato de como está a qualidade da EI, a partir de um entendimento de em qual estágio de implementação a BNCC se encontra”.

A amostra foi constituída por doze municípios localizados nas cinco regiões brasileiras, a saber: Porto Velho (RO), Boa Vista (RR), Fortaleza (CE), Sobral (CE), Recife (PE), Campo Grande (MS), Goiânia (GO), Rio de Janeiro (RJ), Belo Horizonte (MG), Suzano (SP), Joinville (SC) e Porto Alegre (RS). Os pesquisadores de campo visitaram 3.467 turmas, sendo 1.683 de creche e 1.784 de pré-escola, de 1.807 unidades educacionais (Cipriano et al., 2022). O instrumento utilizado foi a EAPI, semanticamente adaptada à BNCC (MEC, 2017).

Embora os resultados tenham sido organizados de forma a apresentar os 129 itens do roteiro de observação, 35 da entrevista do professor e 18 da entrevista do diretor, neste artigo são considerados apenas os resultados da observação realizada em salas de creche e pré-escola, relativas ao currículo, interações e práticas pedagógicas. As pontuações foram apresentadas da seguinte forma (Tabela 8):

Tabela 8
Pontuações EAPI

Resultados EAPI					
Classificação	Inaceitável	Inadequado	Regular	Bom	Ótimo
Pontuação	0 – 0,99	1,0 – 1,49	1,5 – 1,99	2,0 – 2,49	2,5 – 3,0
Cores	Vermelho	Laranja	Amarelo	Verde claro	Verde escuro

Fonte: Cipriano et al. (2022, p. 23).

É importante ressaltar que os resultados do estudo foram apresentados por turmas e por municípios, e não por unidade, e que, na amostra, estão incluídos municípios que participaram dos estudos apresentados neste artigo, a saber: Fortaleza, Campo Grande e Rio de Janeiro.

Tabela 9

Resultados de observação

Municípios	Pontuação	Classificação
1	1,36	Inadequado
2	1,60	Regular
3	1,67	Regular
4	1,83	Regular
5	1,67	Regular
6	1,91	Regular
7	1,88	Regular
8	1,37	Inadequado
9	1,69	Regular
10	1,85	Regular
11	1,40	Inadequado
12	1,63	Regular
Média nacional	1,69	Regular

Fonte: Cipriano et al. (2022, p. 27).

De acordo com a Tabela 9, os resultados indicam que a maioria dos municípios apresenta uma EI de qualidade *Regular* e, em três capitais, *Inadequado*. A equipe concluiu que:

... no geral, a Educação Infantil da amostra ... pode ser tida como “regular”. O que, segundo os critérios da norma da EAPI, traduz que se está ofertando o mínimo para as crianças, mas com a necessidade de ações para que aquilo que é preconizado nos documentos oficiais sobre Educação Infantil esteja implementado de forma satisfatória. Em termos objetivos, significa que as crianças possuem acesso a uma infraestrutura ... capaz de atendê-las, mas que não gera experiências que ampliem sua autonomia, que as colocam como protagonistas. Como exemplo, temos que na sala de referência haverá materiais pedagógicos mais básicos – utensílios de escrita e arte ou poucos livros para serem manuseados apenas por algumas crianças ou pela professora –, mas não há materiais que facilitem o trabalho investigativo e a presença de livros de história diversificados e em quantidade suficiente para todas as crianças. (Cipriano et al., 2022, pp. 27-28).

Tendo em vista os resultados, e embora a política nacional e as municipais apresentem projetos cuja meta principal seja o acesso de todas as crianças à creche (para aquelas famílias que desejam) e pré-escola de qualidade, podemos propor a hipótese de que o Brasil ainda não apresenta resultados de qualidade acima dos níveis *Inadequados* ou *Mínimos*, de acordo com a *ITERS-R* e *ECERS-R*, e *Inadequados* ou *Regular*, conforme a EAPI. É possível concluir que as unidades educativas, creche e pré-escola, não atingem os objetivos da política estabelecidos nos documentos mandatórios no que tange à qualidade.

Apesar de este artigo não ter a intenção de analisar detalhada e comparativamente nem os instrumentos utilizados em pesquisas quantitativas realizadas no país nem a relação entre os resul-

tados medidos por diferentes instrumentos, podemos inferir não apenas que a EI brasileira precisa de melhorias urgentes, mas também que, após 12 anos, o atendimento não parece ter melhorado. Após quatro anos de implementação da BNCC (MEC, 2017), a qualidade das práticas ainda não alcançou patamares considerados *Bons e/ou Ótimos*.

Por meio da autoavaliação, da avaliação externa e do monitoramento, realizados com métodos combinados, com instrumentos orientadores e/ou validados, somados a ações, é possível identificar aspectos que devem ser considerados e priorizados ao longo do tempo.

O atendimento da EI requer, sem dúvida, estrutura específica e envolve processos bastante complexos devido às especificidades das faixas etárias atendidas, e depende, portanto, da interlocução fluida e subsidiada entre os vários níveis da política e da prática. A avaliação institucional proporciona esse diálogo, a constante reflexão sobre como resolver problemas de provisão e atendimento.

Apesar dos poucos estudos de avaliação externa conduzidos no Brasil, não se podem ignorar os resultados obtidos e, ainda, não estimular as(os) pesquisadoras(es) a desenvolverem projetos que continuem buscando informações sobre a qualidade da EI de modo representativo. Enquanto discussões sobre a seleção de conteúdos a serem avaliados, a elaboração e escolha de instrumentos e as formas de avaliação são desenvolvidas, é preciso também, consecutivamente, avançar buscando dados sobre as oportunidades educativo-pedagógicas em creches e pré-escolas. O Saeb-EI pode trazer grandes contribuições no que diz respeito às condições estruturais da oferta e às percepções dos profissionais e gestores; no entanto, ainda não avalia processos. É preciso que esforços sejam alinhados: o que um olhar externo pode trazer em relação ao que a autoavaliação aponta e como respondem aos resultados das avaliações externas. O debate entre as produções desses dois tipos de avaliação pode contribuir para o aprimoramento das políticas públicas, e para o desenvolvimento profissional e institucional, no que tange às práticas e à gestão. Dessa maneira, ambos os tipos de avaliação contribuem para a melhoria dos contextos para a educação de bebês e crianças brasileiras.

A partir dos resultados demonstrados neste artigo, é possível apresentar uma questão como provocação para novos estudos que possivelmente influenciarão a compreensão das equipes gestoras e pedagógicas sobre a qualidade do atendimento: para garantir os direitos das crianças de 0 a 5 anos, quais os aspectos que devem ser considerados na implementação de propostas educativas de qualidade?

Os resultados aqui apresentados sinalizam o quão comprometido o atendimento brasileiro tem sido ao longo dos anos, indicando, ainda que de modo resumido, que a política pública parece não atingir a população de modo igualitário. Há unidades que se destacam, mas não representam os municípios; e há municípios em determinadas regiões do país que atingiram apenas os níveis *Inadequado*, *Mínimo* ou *Regular*, e outros que quase chegam ao nível *Bom*, mas se mantêm em níveis mais baixos.

Ainda assim, para reforçar a necessidade de mais pesquisas de avaliação, quiçá de políticas de avaliação externa, é preciso admitir que esses estudos ainda não nos possibilitam uma análise mais profunda sobre as desigualdades encontradas nas diferentes regiões do país. Eles apenas começaram a descrever a situação da EI na atualidade. Há municípios e unidades que se destacam de modo ainda tímido e sem consistência. Isso indica que a política pública não atinge a população de bebês e crianças de modo igualitário, o que, por princípio, deveria inquietar pesquisadoras/es, todos os envolvidos na provisão do atendimento e influenciar a formação inicial e continuada das equipes docentes e de gestão. Por outro lado, ainda são escassos os estudos publicados sobre os

processos de autoavaliação orientados pelos *Indicadores da qualidade na educação infantil* organizados pelos municípios, sobre quais são os resultados e os planos elaborados a partir do uso dessa ferramenta e a oportunidade de diálogos com a comunidade escolar.

E, por fim, os resultados do Saeb-EI 2021 apontam dados interessantes sobre o posicionamento das(os) professoras(es) quando se trata de fornecer informações sobre as condições de seu trabalho. Apesar de as perguntas serem apresentadas de forma objetiva, as respostas parecem demonstrar uma tendência a marcar as alternativas que representam uma prática docente desejável. Por exemplo, a maioria responde que suas práticas de estudo são realizadas “muitas vezes” ou “sempre”, ou que as crianças conseguem alcançar os brinquedos de forma independente ou têm autonomia para explorar os brinquedos. Essas duas respostas pressupõem que a sala esteja organizada de forma que haja brinquedos, que estejam acessíveis e que seja permitido que as crianças explorem os brinquedos. As respostas dos docentes no Saeb-EI contrariam as das pesquisas nacionais aqui apresentadas. Essa tendência preocupa os avaliadores, pois não nos permite, de fato, identificar a prática pedagógica que se desenvolve nos diversos cantos do país. Nesse sentido, os instrumentos de observação utilizados por avaliadores externos têm a possibilidade de destacar tanto as dificuldades e fragilidades quanto as possibilidades e potências do atendimento.

Considerações finais

Os instrumentos selecionados para buscar informações sobre a EI, considerados os métodos científicos, devem corroborar os objetivos da avaliação, isto é, essa escolha deve ser baseada na capacidade do instrumento de responder ou atingir os objetivos preestabelecidos. Avaliar a EI em amostras representativas, como, por exemplo, investigar a organização dos contextos institucionais e de seus recursos (insumos) ou a prática pedagógica no que tange aos processos pressupõe a seleção ou elaboração de instrumentos levando em consideração as etapas de sua constituição e procedimento de testagem. Isto é, se são testados quanto à sua confiabilidade e validação. De todo modo, instrumentos para a avaliação educacional devem ser testados, a menos que o processo avaliativo seja conduzido de forma reflexiva, podendo, ao longo do processo, passar por modificações e ajustes com a intenção de capturar mais fidedignamente o posicionamento dos participantes.

Não há instrumentos brasileiros de avaliação de contextos da EI publicados além dos *Indicadores da qualidade na educação infantil* (MEC, 2009), cuja metodologia pressupõe um processo coletivo de discussão e reflexão a partir de afirmativas sobre os vários aspectos da ação institucional. Há, como já posto, instrumentos estrangeiros traduzidos e publicados que podem ser aplicados em avaliação externa e autoavaliação. Há, ainda, instrumentos inspirados nos Indicadores Nacionais, elaborados por secretarias municipais de educação para processos reflexivos.

A produção científica brasileira no campo da avaliação de contexto da EI debate a adequação dos instrumentos estrangeiros para avaliar os contextos nacionais, as formas de se conduzirem as avaliações e os usos dos resultados. Nesse sentido, há uma má compreensão sobre a contribuição das avaliações externas no que tange à melhoria dos contextos da EI e, em especial, àquilo que incide sobre os processos formativos. Comumente, considera-se que as avaliações externas, além de terem um olhar distante para a complexidade do atendimento da EI, não favorecem uma compreensão alargada de seus resultados e tornam o envolvimento dos envolvidos mais difícil. Assim, há uma defesa ou preferência dos métodos referentes à autoavaliação, pois eles preveem a participação das comunidades escolares e consideram a opinião de todos os membros. Nessa linha, há

também uma defesa justificada da importância da EI na vida das crianças e de suas famílias e, portanto, uma luta pela manutenção do atendimento de qualidade (em especial em creches).

Por isso, é preciso esclarecer a função das avaliações sem perder de vista os objetivos da política pública e a necessidade de obter informações confiáveis sobre o atendimento da EI. É necessário destacar a importância das variadas maneiras de olhar o mesmo fenômeno e investigar os diversos aspectos implicados no desenvolvimento do trabalho de qualidade, garantindo aquilo que é inegociável. Torna-se imprescindível verificar se o que consta dos documentos mandatários, construídos a diversas mãos e debatidos em diversos fóruns, está, de fato, chegando a todas as crianças conforme a expectativa nacional. Por isso, ir além do debate teórico sobre o projeto da EI significa chegar no chão da creche e da pré-escola de forma científica, ética e formativa para garantir uma educação de qualidade, proporcionando aprendizagens para todas as crianças, no cenário nacional. E, por fim, é preciso também esclarecer que as avaliações, apesar de sua potência informativa, não devem estar – num país como o Brasil, onde a desigualdade ainda persiste – a serviço de medidas punitivas ou meritocráticas e nem devem ser realizadas de forma hierarquizada (Sordi, 2022). Pelo contrário, as avaliações devem estar a serviço da evolução do trabalho pedagógico, da formação dos profissionais, das mudanças estruturais, dos necessários ajustes nas políticas para o atendimento público e, acima de tudo, do bem-estar das crianças, garantindo a estas seus direitos inalienáveis.

As avaliações acompanham o desenvolvimento do atendimento educativo e social, fortalecem o diálogo entre os diferentes níveis da educação pública (Sordi, 2022) e permitem tomadas de decisão que levem em consideração todos os envolvidos. Elas devem ser questionadas, revistas, atualizadas e, acima de tudo, informadas sobre a compreensão de seu público sobre sua implementação, condução, resultados e encaminhamentos. É de interesse que o seu público as compreenda para que as incorpore de modo formativo na dinâmica cotidiana do trabalho da EI, com a única intenção de organizar ambientes intencionais para as aprendizagens plenas e significativas das crianças brasileiras. É desejável que os diferentes tipos de avaliação informem os diversos níveis da política pública e tenham impacto nas práticas cotidianas das unidades educativas. É preciso conhecer a EI no plano nacional, estadual e municipal, para que medidas sejam tomadas para a melhoria da qualidade a partir dos diversos cenários brasileiros.

O passo à frente na proposta de avaliação de contexto da EI seria definir coletivamente como o projeto municipal da EI pode ser avaliado em suas dimensões políticas, teóricas e práticas, como os instrumentos devem ser constituídos para as avaliações, quem deveria liderar os processos de autoavaliação e avaliação externa de larga escala e como os resultados serão analisados e perspectivados pelas unidades individual e coletivamente. Pensar a escola deve ser feito a partir de vários olhares, de diferentes lugares, como o da comunidade escolar, redes municipais e pesquisadores. Essa postura reafirma, conforme os argumentos de Bondioli (2004), o pacto de qualidade negociada, sem a exclusão daquilo que, para o país, se tornou inegociável.

Referências

- Australian Children's Education and Care Quality Authority. (2020). *Guide to the national quality framework*. ACECQA.
- Becchi, E., Bondioli, A., & Ferrari, M. (1999). Indicadori e scala della qualità educativa del nido (ISQUEN). In L. Cipollone (Org.), *Indicadori e strumenti per valutare il nido*. Edizioni Junior.

- Bhering, E., & Abuchaim, B. (2016). *Apresentação dos resultados da avaliação de contexto das unidades municipais de educação infantil de uma rede municipal (Município 3)* (Relatório de pesquisa). Fundação Carlos Chagas.
- Bhering, E., Abuchaim, B., Fasson, K., Silva, A. P. F. da, & Biasoli, K. (2020). *Educação infantil: Políticas internacionais para crianças de 0 a 3 anos*. Cortez.
- Bhering, E., Abuchaim, B., & Ferreira, M. (2013). *Ambientes de unidades municipais de educação infantil do município 5: Uma proposta de formação e avaliação* (Relatório de pesquisa). Fundação Carlos Chagas.
- Bhering, E., Dias, J., Oliveira, S. B. de, Rebelo, A. H. M., & Santos, M. H. (2021). Instrumentos de avaliação da educação infantil, combate às desigualdades e promoção da justiça social. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2306>
- Bondioli, A. (Org.). (2004). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: A qualidade negociada*. Autores Associados.
- Bondioli, A. (2014). Indicadores operativos e análise da qualidade: Razões e modos de avaliar. In L. Cipollone (Org.), *Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: Um percurso de análise da qualidade* (L. E. Fritoli, Trad., pp. 47-72). Editora UFPR.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (Org.). (2008). *AVSI – Autovalutazione della scuola dell'infanzia: Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Edizioni Junior.
- Campos, M. M., Esposito, Y. L., Bhering, E., Gimenes, N., & Abuchaim, B. (2011). A qualidade da educação infantil: Um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 20-54. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>
- Campos, M. M., Esposito, Y. L., Bhering, E., Gimenes, N., Abuchaim, B., & Unbehaum, S. (2010). *Educação Infantil no Brasil: Avaliação qualitativa e quantitativa* (Relatório de pesquisa). Fundação Carlos Chagas.
- Cipriano, A. C., Simões, A. C. R., Carolino, C. D., Silva, A. C. da, Guedes, P. V., Castilho, P. C. de, Scorzafave, L. G. D. da S., Lemos, R. H. de S., & Santos, D. D. dos. (2022). *Avaliação da qualidade da educação infantil: Um retrato pós-BNCC*. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/estudo-nacional-qualidade-educacao-infantil/>
- Ferreira, M. V., Castilho, P. C. de, Santos, D. D. dos, & Abuchaim, B. (2021). *Escala de avaliação de ambientes de aprendizagem dedicados à primeira infância*. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social/USP-RP; ECD Measure.
- Guerres-Zucco, D., Zanella, A., & Coutinho, A. S. (2022). Instrumentos de avaliação e parâmetros de qualidade para a educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artigo e07958. <https://doi.org/10.1590/198053147958>
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2005). *Early childhood environment rating scale – Revised edition, ECERS-R*. Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2020). *Escala de avaliação de ambientes de educação infantil – Crianças 3-5 anos – ECERS-3*. Cortez.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2007). *Infant and toddler environment rating scale – Revised edition – ITERS-R*. Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2020). *Escala de avaliação de ambientes de educação infantil – crianças 0 a 3 anos – ITERS-3*. Cortez.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2021). *Questionário eletrônico do(a) professor(a) da Educação Infantil*. Inep.
- Jannuzzi, P. (2017). *Indicadores sociais no Brasil: Conceitos, fontes de dados e aplicação*. Alínea Editora.

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Leite, D. (2005). *Reformas universitárias: Avaliação institucional participativa*. Vozes.
- Melhuish, E., & Gardiner, J. (2019). Structural factors and policy change as related to the quality of early childhood education and care for 3-4 year olds in the UK. *Frontiers in Education*, 4, Article 35. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00035>
- Ministério da Educação (MEC). (2006). *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. MEC/SEB. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>
- Ministério da Educação (MEC). (2009). *Indicadores da qualidade na educação infantil*. MEC/SEB. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf
- Ministério da Educação (MEC). (2012). *Educação infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. MEC. <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/01/educacao-infantil-sitematica-avaliacao.pdf>
- Ministério da Educação (MEC). (2014). Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014. *PNE em Movimento*. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Ministério da Educação (MEC). (2015). *Contribuições para a política nacional: A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. UFPR; MEC/SEB. https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/seb_avaliacao_educacao_infantil_a_partir_avaliacao_contexto.pdf
- Ministério da Educação (MEC). (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. MEC. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>
- Pasquali, L. (2013). *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação*. Vozes.
- Pimenta, C. O. (2017). *Avaliações municipais da educação infantil: Contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082017-105049/pt-br.php>
- Pimenta, C. O. (2020). Avaliações da educação infantil em municípios paulistas: Limites e potencialidades para contribuir com a garantia do direito à educação das crianças pequenas. *Pesquisa e Debate em Educação*, 10(1), 978-1011. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32015>
- Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020.* (2020). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3348/resolucao-cne-cp-n-1>
- Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019.* (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.* (2009). Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF. https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf
- Secretaria Municipal de Educação de Salvador. (2016). *Indicadores de qualidade na educação infantil da rede municipal de ensino de Salvador*. Salvador, BA. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/educacao-infantil/profissionais/indique%20Salvador%20vers%C3%A3o%20FINAL%202016%20rev.pdf>

- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP). (2016). *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana – versão final*. SME; DOT. <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/indicadores-de-qualidade-da-educacao-infantil-paulistana-versao-final/>
- Sordi, M. R. L. de. (2022). *Desafiando a hegemonia do campo da avaliação da qualidade das escolas: A avaliação institucional participativa como estratégia*. Fino Traço.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.
- Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2011). O poder da pré-escola: Evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 68-99. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100005>

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes ao texto da pesquisa estão informados no artigo.

Como citar este artigo

Bhering, E. M. B. (2024). Avaliação de contexto da educação infantil: Instrumentos, métodos, resultados e usos. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artigo e10206. <https://doi.org/10.1590/1980531410206>