



AVALIAÇÃO DE CONTEXTO: PERSPECTIVA PARA UM SISTEMA MUNICIPAL DE AVALIAÇÃO

DOI 10.5281/zenodo.13611966

Dayane A. Fanti Tangerino¹
Renata A. Drape²

RESUMO

Resumo: Nos municípios que optaram por um sistema próprio de ensino a formulação, a implementação e a gestão de políticas públicas é incumbência dos gestores municipais conjuntamente com os Conselhos Municipais de Educação. Considerando tal premissa, elaboramos este estudo a partir da coleta e análise de dados acerca da gestão de políticas públicas para a Educação Infantil pelo Conselho Municipal de Educação de São Carlos/SP, objetivando discutir sobre as contribuições de um sistema municipal de avaliação da Educação Infantil, que seja capaz de subsidiar, de fato, a formulação, implementação e gestão de políticas públicas locais. Utilizamos a abordagem quanti-qualitativa, por meio da revisão bibliográfica e documental. O estudo aponta a inércia dos gestores e a necessidade de construção conjunta e democrática de um sistema municipal de avaliação da Educação Infantil que seja regido pela perspectiva da avaliação de contexto, onde o objeto da avaliação seja o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação infantil. Avaliação da educação. Políticas públicas educacionais. Conselho municipal de educação.

CONTEXT ASSESSMENT: PERSPECTIVE FOR A MUNICIPAL ASSESSMENT SYSTEM

Abstract: In municipalities that have chosen their own education system the formulation, implementation and management of public policies is the responsibility of municipal managers, together with the Municipal Councils of Education. Considering this premise, we elaborated this study from the collection and analysis of data about the management of public policies for Early Childhood Education by the Municipal Council of Education of São Carlos/SP, aiming to discuss about the contributions of a municipal Early Childhood Evaluation system, that is able to effectively subsidize the formulation, implementation and management of local public policies. We used the quantitative and

¹ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005) e em Ciências Jurídicas pela Universidade Paulista (2010). Especialista em Direito Penal e Processual Penal pela Escola Paulista de Direito e em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal de São João Del-Rey. Mestre em Direito Penal pela Universidade de São Paulo. Advogada. Procuradora Legislativa. Professora na Faculdade de Araraquara (FARA). E-mail: dayanefanti@gmail.com..

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Especialista em Educação Especial: ênfase generalista. Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar. Especialista em Literatura e Outras linguagens na Educação Infantil. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora de Educação Infantil. E-mail: renatadrape17@gmail.com.



qualitative approach through the literature and documentary review. The study points to the inertia of managers and the need for joint and democratic construction of a municipal system of evaluation of early childhood education that is governed by the perspective of context evaluation, where the object of evaluation is the process of teaching and learning.

Keywords: Early childhood education. Education assessment. Educational public policies. Municipal council of education.

1. INTRODUÇÃO

A gestão democrática de políticas públicas, introduzida pela Constituição Federal de 1988, em especial com a institucionalização dos conselhos setoriais ou conselhos de direitos, é um dos grandes avanços político e social advindos da nova ordem constitucional pós-ditadura (redemocratização). Tal fenômeno tem sido destaque na “nova ordem democrática” e na condução das políticas públicas setoriais formuladas e implementadas pelos executivos das três esferas governamentais.

Não obstante isso, a análise da real efetividade do papel gestor de política públicas, atribuído aos conselhos gestores municipais pelas normas e leis específicas, ou seja, uma gestão democrática, com participação popular e controle social, deve ter como norte a necessidade da implementação de um sistema municipal de avaliação que promova a coleta e o tratamento de dados coesos e periódicos que subsidiem a formulação e a gestão das políticas públicas municipais de educação, em especial da educação infantil (EI), objeto deste trabalho.

Isso porque a própria Constituição Federal, em seu artigo 30, inciso VI combinado com o artigo 211 §2º, bem como a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/1996 (LDB) em seu artigo 11, inciso V, determinam que a educação infantil é de responsabilidade dos municípios, atrelando sua efetivação e implementação às ações e políticas de âmbito local, formuladas e geridas, portanto, ao menos com a participação dos conselhos municipais de educação.

Nesse sentido, através de uma sistemática de avaliação global e ampla de dados e informações do próprio sistema municipal de educação, que subsidie o Conselho Municipal de Educação (CME) em sua função institucional de formular e gerir as políticas públicas municipais da educação infantil, exsurge com maior potencialidade a função gestora de políticas públicas dos conselhos municipais de educação.

Nesse sentido, é somente com base em dados empíricos, coesos e periódicos, é possível ao CME exercer seu papel de gestão de políticas públicas da educação infantil



em âmbito local, efetivando, concretamente, seu mote constitucional de participar a sociedade nas decisões que afetam a comunidade como um todo.

Contudo, é necessário que um sistema municipal de avaliação da educação infantil leve em consideração as especificidades desta etapa educacional e caminhe rumo à superação da ideia de uma avaliação meritocrática e excludente que apresenta como foco o desempenho do aluno – resultado – em detrimento ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, na educação infantil, as avaliações externas e as avaliações que são realizadas pelo docente no âmbito da prática pedagógica não podem ocorrer de forma desvinculada; ainda que sejam de natureza diferente, são complementares, visto que o contexto educativo em que as experiências são vivenciadas pelas crianças são muito importantes, assim como as características e condições da unidade escolar.

Nesse sentido, os estudos acerca da avaliação de contexto apontam que a mesma tem se apresentado enquanto possibilidade de superar a perspectiva da avaliação centrada no aluno, uma vez que não incide apenas sobre as crianças ou os profissionais isoladamente, mas busca olhar a instituição por dentro, a equipe, os materiais, os espaços, as práticas pedagógicas, a organização do tempo e do espaço, etc. Em tal perspectiva, a avaliação de contexto contempla as macro e micro relações da política presentes em cada unidade educativa, buscando mapear a realidade de forma a analisá-la, indicando os pontos positivos e os pontos negativos, definindo um plano de ações e indicadores para melhorar a qualidade da educação infantil de modo global.

Dessa forma, o presente artigo identifica e analisa quais foram as ações do CME de São Carlos/SP, no que toca às políticas específicas para a educação infantil desde a entrada em vigor do Plano Municipal de Educação (2015) que demonstram o (não) cumprimento do seu papel enquanto gestor de políticas públicas educacionais, e também discute a necessidade da criação e implementação de um sistema municipal de avaliação da educação infantil, pautado na avaliação de contexto, como forma de subsidiar a formulação e gestão de políticas educacionais afetas à esta etapa educacional no âmbito local.

2. O PAPEL GESTOR DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

No bojo de um movimento social e político saído de uma ditadura que durou décadas, a Assembleia Nacional Constituinte e, conseqüentemente, o documento norteador da nova ordem constitucional dela advindo, qual seja, nossa Constituição Federal (CF), promulgada em 1988, entenderam de fundamental relevância para a nova



ordem que fossem introduzidos preceitos favoráveis à participação popular na elaboração e formulação das políticas públicas.

Assim, a CF/88, veio consolidar direitos e prever, em diversos dispositivos, a participação do cidadão na formulação, implementação e controle social das políticas públicas. Os artigos 198, 204 e 206 deram origem a criação de conselhos de políticas públicas (que constituem-se como órgãos colegiados paritários, compostos por membros do poder público e representantes da sociedade civil, nos quais as atribuições e as competências são determinadas pela lei que os institui) no âmbito da saúde, assistência social, educação e previdência nos três níveis de governo: federal, estadual e municipal.

Os referidos conselhos foram esboçados no texto constitucional e instituídos por meio de normativas específicas nos três âmbitos federativos, sendo notório que os conselhos municipais, devido à sua proximidade com as comunidades, acabaram por adquirir uma visibilidade muito maior neste processo de formulação, controle e avaliação de políticas públicas.

Atualmente esses órgãos encontram-se implantados na quase totalidade dos Municípios brasileiros - ainda que, em muitos, apenas de forma protocular - configurando-se como órgãos colegiados permanentes e deliberativos e/ou consultivos incumbidos essencialmente da formulação e gestão das políticas públicas no âmbito ao qual pertencem, sendo certo afirmar que em alguns setores políticos a criação destes órgãos gestores de políticas públicas é condição legal para o repasse de verbas públicas, do que acende a este conselho gestor, um papel de fiscalizador de tais verbas.

Neste ponto insta destacar relevante diferenciação entre os conceitos de controle social e participação popular que, não obstante sejam conceitos muito próximos, não são sinônimos. Como bem destaca Vanderlei Siraque (2004, p. 124):

“a diferença fundamental entre participação popular e controle social é a seguinte: participação popular é a partilha de poder político entre as autoridades constituídas e as pessoas estranhas ao ente estatal e o controle social é direito público subjetivo do particular individual ou coletivamente submeter o poder político estatal a fiscalização.” (VANDERLEI SIRIQUE, 2004, p. 124).

É importante frisar que os fundamentos jurídicos destes conceitos são os mesmos, quais sejam, cidadania, soberania popular e princípio republicano, porém, como já explicitado, não são conceitos sinônimos. Nesse sentido podemos afirmar que o fator diferenciador dos conselhos setoriais para os demais conselhos reside no fato de que os conselhos de direitos exercem um duplo papel de participação popular na formulação das políticas públicas e de controle social através da gestão destas políticas.



A título exemplificativo podemos comparar um CME (Conselho Municipal de Educação), conselho este gestor de políticas públicas e que, portanto, exerce duplo papel de participação popular na formulação de política pública educacional e de controle social quanto à gestão destas mesmas políticas formuladas, e de outro lado o CACS (Conselho de Acompanhamento e Controle Social) que não sendo um conselho setorial exerce apenas e tão somente a função de controle social sobre determinadas verbas repassadas para a área da Educação pelo ente federal ao ente municipal, não tendo atribuição de gerir políticas públicas, mas tão somente de fiscalizá-las.

Não obstante a ambos os conselhos terem sido instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96, cada um deles tem uma função diversa no bojo da área educacional sendo que somente o CME poderá ser caracterizado como um conselho de políticas públicas ou como um conselho setorial vez que, como dito, somente ele exerce neste âmbito e nesta área o papel de participação popular na formulação de políticas públicas específicas para a área da Educação sendo que, inclusive, este órgão tem um papel secundário de fiscalizar o trabalho realizado pelo próprio CACS.

Assim, Moroni, (s/d), por sua vez, entende o conselho setorial de políticas públicas como:

“o espaço fundamentalmente político, institucionalizado, funcionando de forma colegiada, autônomo, integrante do poder público, de caráter deliberativo, composto por membros do governo e da sociedade civil, com as finalidades de elaboração, deliberação e controle da execução das políticas públicas, sendo que estes conselhos podem desempenhar, conforme o caso, funções de fiscalização, de mobilização, de deliberação ou de consultoria.” (MORONI, s/d, p. 07).

Conforme define a Controladoria-Geral da União: (i) a função fiscalizadora dos conselhos pressupõe o acompanhamento e o controle dos atos praticados pelos governantes; (ii) a função mobilizadora refere-se ao estímulo à participação popular na gestão pública e às contribuições para a formulação e disseminação de estratégias de informação para a sociedade sobre as políticas públicas; (iii) a função deliberativa, por sua vez, refere-se à prerrogativa dos conselhos de decidir sobre as estratégias utilizadas nas políticas públicas de sua competência; (iv) a função consultiva relaciona-se à emissão



de opiniões e sugestões sobre assuntos que lhe são correlatos (BRASIL, CGU/STPC, 2012).

A partir da LDB nº 9394/96, os municípios iniciam um processo de instauração de seus Sistemas Municipais de Ensino (SME) com a incumbência de oferecer a educação infantil (EI) - creche e pré-escola - e, com prioridade, o ensino fundamental (EF). Assim, os Conselhos Municipais de Educação também começam a ser criados.

Contudo, a criação de um SME presume a prática de autonomia e consequentemente a responsabilização dos atores locais como o legislativo e o executivo municipal, assim como o Conselho Municipal de Educação. Nesse contexto, considerando a composição plural e paritária do CME quanto a participação da sociedade civil frente a indicação de representantes do executivo, salientamos a importância do seu papel no processo de planejamento, estruturação e qualificação da educação municipal, podendo apresentar-se como órgão de controle social e político das ações do Estado pela sociedade civil, capaz de superar a prática de apadrinhamento, clientelismo e coronelismo político, conforme preceitua Kerbauy (2000).

Considerando que é de competência do CME regulamentar a educação infantil nas cidades que optaram por um sistema municipal de ensino, atrelado ao fato de que a LDB delega aos municípios a incumbência pela oferta da mesma, ressaltamos a importância de que o referido conselho se atente às suas ações referentes à gestão de políticas. Contudo, para exercer seu papel protagonista de caráter deliberativo, em especial no que toca à gestão das políticas públicas, o CME necessita de dados e elementos que lhe forneça subsídios para a própria gestão das políticas públicas.

Frente a necessidade do conselho, a existência (ou não) de um sistema municipal de avaliação da educação infantil, que tenha por meta contribuir na concretização do direito dos bebês, das crianças pequenas e bem pequenas à educação de qualidade, fornecendo, periodicamente dados que possam subsidiar a gestão - e formulação - de políticas públicas, é extremamente relevante para o exercício democrático no bojo dos conselhos municipais que, sem dados coesos e periódicos, fornecidos por um sistema específico e focado, ficam impedidos de exercer a gestão das políticas públicas municipais na área da educação.

Entretanto, apesar da necessidade de um sistema municipal de avaliação da educação infantil, não se pode perder de vista as especificidades desta etapa educacional, e, portanto, não podemos utilizar como parâmetro o sistema de avaliação existente no ensino fundamental que focaliza apenas o produto, como bem aponta o documento



“Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012). Nesse sentido, a avaliação da educação infantil deve abranger diversas dimensões: política, pedagógica e administrativa, possibilitando uma avaliação do contexto educativo real que forneça informações e dados que possam de fato constituir subsídios para a tomada de decisões, bem como, para a formulação e gestão de políticas públicas pelos gestores locais e pelo CME.

3. O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, O CME E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A Lei nº 9394/96, em seu art. 11º, inc. V, ao delegar aos municípios a incumbência pela oferta da educação infantil em creches e pré-escolas, transfere um conjunto de responsabilidades aos agentes públicos municipais, inclusive a responsabilidade pela formulação e implementação de políticas públicas. Nesse contexto, os municípios que optaram por compor um sistema próprio de ensino, compartilham com o CME a responsabilidade de formular, implementar e gerir políticas públicas em âmbito local, bem como promover e zelar pela qualidade da educação ofertada.

A referida responsabilidade dos municípios e CMEs somada ao incômodo e desconforto vivenciado pelas autoras deste texto, enquanto conselheiras do CME³ do município de São Carlos/SP, frente à inércia e passividade dos agentes públicos municipais, nos instigou e nos instiga à reflexão acerca da atuação de tais agentes enquanto representantes do poder público local, da sociedade civil e integrantes dos CME no que se refere às suas funções em relação às políticas públicas educacionais municipais para a educação infantil, ante o contexto político nacional.

Dessa forma, a presente investigação pautou-se numa abordagem quanti-qualitativa. Procedemos à análise das ações do CME do município de São Carlos/SP, no que se refere às políticas específicas para a educação infantil que demonstram o cumprimento ou não da sua função de gestor de políticas públicas educacionais.

Iniciamos a pesquisa por meio da revisão bibliográfica contemplando estudos acerca: i) dos tipos de conselho municipais e das suas funções; ii) do papel do Conselho Municipal de Educação na formulação, implementação e gestão de políticas públicas educacionais afetas à educação infantil, iii) das contribuições de um sistema municipal de avaliação da educação infantil, pautado na avaliação de contexto.

³ Mandato exercido no biênio 2016-2018.

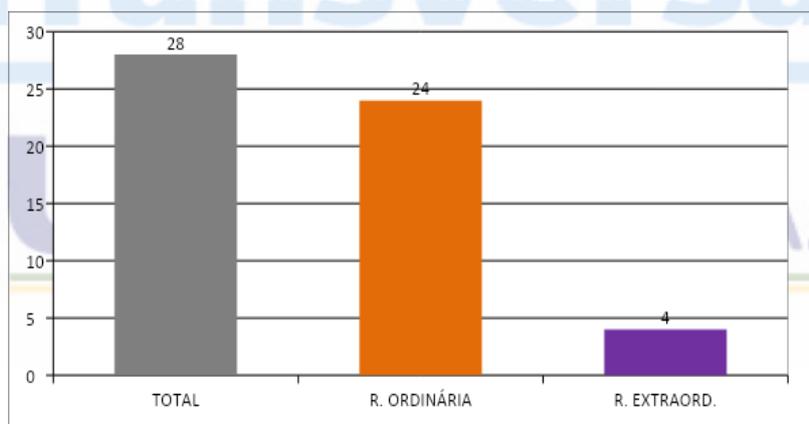


Para levantamento e análise das ações do CME utilizamos a pesquisa documental, realizando uma busca no Diário Oficial do Município (DOM) de São Carlos desde a entrada em vigor do Plano Municipal de Educação, no ano de 2015 até 04/06/2018 (data de fechamento deste trabalho), tendo como base de dados as pautas das reuniões ordinárias e extraordinárias e quaisquer outras ações do CME publicadas no DOM. Para localizar tais pautas/ações do CME utilizamos as palavras chave: Conselho Municipal de Educação e CME.

Por fim realizamos apontamentos por meio da revisão bibliográfica acerca da avaliação do contexto educativo enquanto instrumento capaz de produzir e fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas, e, de compor um sistema municipal de avaliação da educação infantil.

Ao se analisar as pautas publicadas no DOM no período de 22/06/2015 a 04/06/2018, verificou-se que ordinariamente o CME reuniu-se por 24 vezes, e de forma extraordinária, 04 vezes, totalizando 28 reuniões, conforme mostra o gráfico abaixo:

Tabela 1: Reuniões do CME São Carlos/SP



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2018.

Desse total de reuniões, pode-se verificar que, em todas elas sempre havia dois assuntos que não se podia identificar com precisão, quais sejam, os INFORMES GERAIS e, ao final da reunião, o item OUTROS ASSUNTOS, que para fins de análise do objeto deste trabalho, indicou-se nas análises como assunto "indefinido". Entendemos que a maneira como esses itens constam da pauta fere a Lei de transparência. Veja exemplo de pauta publicada no D.O.M. de 20/03/2018:



Figura 1: Recorte de pauta de R.O. do CME de São Carlos/SP

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CONVOCAÇÃO**

Nelson de Souza Carneiro Junior, Presidente do Conselho Municipal de Educação, CONVOCA os membros titulares e suplentes do Conselho Municipal de Educação - CME eleitos e indicados para o mandato 2016-2018 para a 10ª Reunião Ordinária, que se realizará no dia, horário e local abaixo discriminados, com a seguinte pauta:

- Aprovação das atas;
- Eleições do CME;
- Representantes do CME no CAC's.
- Relatório da comissão de reorganização pra ser votado;
- Informes gerais.

Dia: 20 de março de 2018 (terça-feira).

Horário: das 18h00 às 20h00 horas em primeira chamada e das 18h30 às 20h30 em segunda chamada.

Local: Centro de Formação- SME
São Carlos, 19 de março de 2018.

Fonte: D.O.M. de São Carlos, 2018.

No mérito das pautas em si, pode-se identificar assuntos que tratavam essencialmente de medidas administrativas, assuntos que versavam sobre apresentações de outros órgãos, ou instituições ao CME, trazendo temas ligados à educação⁴.

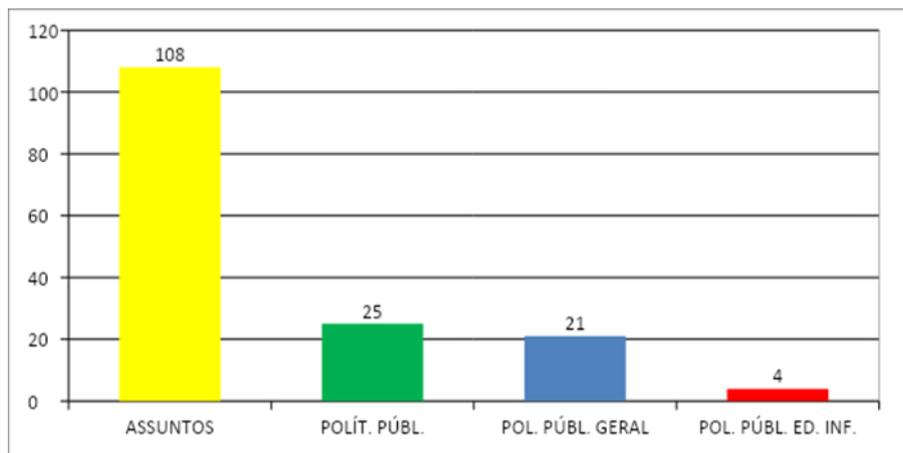
Para melhor elucidar essas constatações os assuntos encontrados nas pautas foram classificados da seguinte forma: 1. ADMINISTRATIVOS (por exemplo: Aprovação de Ata anterior e Estudo do Regimento Interno do CME); 2. APRESENTAÇÕES (por exemplo: Apresentação do Centro Municipal de Formação e Apresentação da Proposta de Reorganização da Rede Municipal Ensino com Supervisores da SME); 3. POLÍTICAS PÚBLICAS (por exemplo: Requerimento da Central de Vagas sobre critérios classificatórios da lista de espera e Regulamentação da Educação Infantil.); 4. INDEFINIDOS (por exemplo: Apreciação do relatório final do trabalho da Câmara Técnica presidida pela Conselheira).

Com base nesta categorização de dados buscou-se verificar a atuação do CME no escopo de suas reuniões no que toca à gestão de políticas públicas afetas à educação infantil municipal, a partir do que se pode constatar que, dos 108 assuntos tratados nas 28 reuniões realizadas pelo CME no período acima mencionado, 25 assuntos tratavam de políticas públicas, sendo que deste total somente 04 puderam ser classificados como assuntos que efetivamente abordavam - ou, ao menos almejavam abordar - políticas públicas educacionais afetas à educação infantil, , como pode-se verificar no gráfico abaixo:

⁴ Vale ressaltar que a presente investigação teve como base de dados as pretensas ações descritas nos assuntos das pautas publicadas em DOM, não tendo necessariamente correspondência prática com as ações efetivamente realizadas pelo órgão, vez que a análise pautou-se essencialmente em bases documentais sem considerar, inclusive, as atas do referido Conselho e/ou ações concretas.



Gráfico 2: Assuntos tratados nas reuniões do CME São Carlos/SP



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2018.

Frente a esse alarmante resultado, na tentativa de explicar essa baixa incidência de ações do CME no que toca à gestão de políticas públicas na educação infantil, levantou-se a hipótese de que a inexistência de um sistema municipal de avaliação no âmbito da educação infantil - com foco nos contextos educativos - seria um dos - senão o principal - problema gerador dessa "aparente" inércia gestora do CME no que toca as políticas públicas relativas à educação infantil no município. Isso porque, como se sabe, os conselhos gestores baseiam suas ações de gestão em dados coletados no âmbito de suas áreas temáticas, de modo que, se não há dados produzidos por um sistema coeso e direcionado que possam subsidiar a atuação de tais órgãos, conseqüentemente fica prejudicada qualquer ação destes órgãos quanto ao seu papel de gestão.

Nesse passo verifica-se a relevância sistêmica da criação e implementação de um sistema municipal de avaliação da educação infantil, que tenha por meta contribuir na concretização do direito dos bebês, das crianças pequenas e bem pequenas à educação de qualidade, fornecendo, periodicamente informações que possam subsidiar a gestão e a formulação de políticas públicas. Contudo, é de extrema importância ressaltar que a criação e adoção de um sistema de avaliação não pode ter como propósito único a elaboração de dados e informações aos gestores locais responsáveis pelas políticas públicas, sendo o seu papel mais importante a produção de efeitos sobre a sua oferta, sobre a prática pedagógica e a própria instituição, de forma que seja capaz de mudá-la visando alcançar padrões de qualidade estabelecidos por meio da participação dos professores, das crianças, dos pais, enfim, da comunidade escolar mediante a reflexão acerca do contexto educativo.



4. A AVALIAÇÃO DA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÃO DE QUALIDADE?

Primeiramente cabe esclarecer acerca dos termos “avaliação da” e “avaliação na” educação infantil que fazem referência a objetos e contextos diversos, conforme assevera Didonet (2014), a avaliação na EI diz respeito àquela realizada no processo educativo, que tem como foco a aprendizagem e o desenvolvimento infantil na creche e na pré-escola, enquanto que a avaliação da educação infantil se refere à qualidade da educação ofertada nas creches e pré-escolas, confrontando-as com os parâmetros e indicadores de qualidade. Entretanto, ambos os objetos e contextos mantêm uma íntima interlocução visto que a avaliação só apresenta significado no contexto da prática pedagógica. Contudo, o maior desafio a ser superado deve-se ao fato de que, ainda hoje, as avaliações giram em torno de resultados que o aluno deve expressar de forma escrita (na grande maioria das vezes).

A avaliação da educação infantil, consideradas as suas especificidades, não foi e não tem sido tema prioritário das políticas públicas, o que resultou na sua exclusão em face à implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica na década de 90, o que a manteve distante das formas de avaliação dos demais níveis de ensino, nos quais a avaliação é utilizada para medir, julgar, comparar, classificar e selecionar as crianças. Considerando essa exclusão da educação infantil, é de extrema relevância que se apresente e discuta uma forma diferenciada de pensar e fazer a avaliação nesta etapa educacional. Assim, conforme apontam Kramer (2015) e Hoffmann (2009) é necessário ressignificar a ação avaliativa, vislumbrando a avaliação como forma de acompanhar o desenvolvimento infantil, cujo foco seja o processo e não o resultado.

A avaliação só tem sentido no âmbito da prática pedagógica, dessa forma, para Freitas (2003), ela deve ser realizada pelo e para o docente/aluno, podendo então, seus resultados serem estendidos e/ou fornecidos ao(s) sistema(s) para que possam compor dados e informações capazes de subsidiar a construção de políticas educacionais. O tema Avaliação também se relaciona com a questão da qualidade, que na esfera da educação infantil, está intimamente ligada às práticas pedagógicas, e estas devem respeitar os direitos fundamentais das crianças, proporcionando o atendimento adequado as suas necessidades, conforme prediz o documento: “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Criança” (Campos; Rosemberg, 2009), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (DCNEI).



Todavia, pensar a questão da qualidade requer compreender que seu conceito não é universal, posto que se traduz em múltiplas concepções e olhares, envolvendo os atores que fazem e utilizam o serviço prestado. Moss (2002) afirma que não há um conceito único e objetivo de qualidade; qualquer definição deste conceito baseia-se em valores, crenças e visões de mundo e é específica aos contextos determinados. Portanto, o termo “qualidade” foge da neutralidade: é um conceito construído socialmente; “produto” de uma maneira particular de conceber o mundo.

Nesse contexto, recentemente as discussões acerca do tema avaliação na esfera da EI tem apontado a avaliação de contexto enquanto possibilidade de superar a ideia de avaliação centrada no aluno. Ela apresenta-se enquanto modelo de avaliação que contempla as diversas dimensões do cotidiano das escolas de EI, e, segundo Schindwein e Dias (2018, p. 139), a avaliação de contexto “(...) constitui-se em uma proposta orgânica, complexa, contextualizada, que pressupõe olhar a instituição por dentro, sua equipe, materiais, espaços, etc.”, com o objetivo de “mapear a realidade, analisá-la, criticá-la e definir ações e indicadores para um plano de melhorias”.

O objeto da avaliação de contexto não são os sujeitos individualmente (crianças, professor, etc.), ao contrário, apresenta como pauta a realidade particular de cada turma, de cada instituição e nos sujeitos institucionais que pertencem ao contexto educativo em questão, considerando “os níveis organizativos da sala de referência (planejamento, organização espacial e temporal, rotinas, oferta de elementos, brinquedos, etc.)”, considera, ainda “a instituição em um todo (regimentos, Projeto Político Pedagógico, relatórios, memoriais, etc.) , a legislação municipal, estadual e nacional.” (Bondioli e Ferrari, 2004 apud Martins Filho e Castro, 2018).

Ao priorizar a instituição, seus materiais, espaços e equipe, a avaliação de contexto objetiva garantir a qualidade no interior das unidades escolares de educação infantil por meio de reflexões acerca das experiências pedagógicas que são realizadas no cotidiano dessas instituições. Assim, a avaliação de contexto “reverbera, além de uma posição epistemológica, uma posição política, naquilo que visa às máximas possibilidades das crianças vivenciarem seus direitos”, sendo ouvidas e tendo “seus dizeres traduzidos em práticas que correspondam aos seus interesses.” (Martins Filho e Castro, 2018, p. 13).

Tais “dizeres” das crianças pequenas e bem pequenas, segundo Rinaldi (2016), não são essencialmente expressos por meio de palavras, mas revelam-se por meio de olhares, gestos, balbucios, movimentos, etc. Entretanto, ao tratar da qualidade, não podemos perder de vista que esse é um conceito relativo, que está ligado aos valores e



objetivos de um determinado grupo, assim, para Bondioli e Savio (2013), a qualidade não se constitui apenas por um “dado de fato”, como uma relação numérica adulto-crianças, um determinado número de metros quadrados de área externa ou a quantidade e diversidade de material pedagógico, mas sim pelo envolvimento dos professores, coordenadores, diretores e famílias no processo de “definição dos objetivos de qualidade, na avaliação dos resultados, no processo de melhoramento”, envolvendo, portanto, a identidade da instituição.

Considerando que as experiências e experimentações que os docentes possibilitam às crianças nos contextos educativos por meio das práticas pedagógicas, influenciam na qualidade da educação infantil, é apropriado que a construção de um sistema de avaliação considere: 1) que a avaliação deve ocorrer no âmbito do trabalho pedagógico e das instituições com a participação do professor, das crianças, dos pais/responsáveis, enfim, da comunidade escolar, 2) a qualificação profissional docente, criando oportunidades para que se realizem pesquisas na esfera da sua própria prática pedagógica, possibilitando a formação continuada em contexto, e, 3) o caráter democrático da educação, inclusive da sua gestão, seja nos espaços da sala de aula (professor-aluno), seja nos espaços da unidade escolar (professores-coordenadores-diretores), ou ainda no campo da gestão do SME (professores, alunos, coordenadores, diretores-supervisores de ensino, secretário de educação).

A construção/criação de um sistema de avaliação deve ocorrer conjunta e democraticamente de forma que a possível adoção de um instrumento de avaliação envolva a decisão coletiva, visto a importância do olhar dos diferentes observadores externos e internos (educadores, coordenadores, pais e crianças) associado à reflexão e discussão conjunta.

Conforme Ferrari (2003) é fundamental que aquele que foi objeto de análise apresente-se como participante ativo do processo, inclusive nas reflexões acerca dos métodos de análise, dos procedimentos e dos dados, contribuindo para que a construção de um sistema de avaliação esteja pautado em indicadores reais da realidade dos contextos educativos de forma que tais indicadores sejam compreendidos e tenham significado para aqueles que o utilizarão, e que, ao mesmo tempo, constituam subsídios aos atores políticos que detém o poder de decisão sobre as prioridades educacionais.

A posição de Andrea Fusari (2003, p. 3) corrobora com este entendimento quando afirma que há que se pensar na avaliação da qualidade da educação infantil de forma que os próprios professores tenham “a capacidade para avaliar seu trabalho educativo e as



circunstâncias em que se desenvolveu, não como julgamento de seu fazer” que gere bônus ou ônus, mas como forma de refletir acerca do seu fazer, seguindo na direção da construção de uma cultura avaliativa.

Para que os professores tenham capacidade para avaliar seu próprio trabalho, segundo a indicação de Fusari (2003), a construção/criação de um sistema municipal de avaliação da educação infantil deve prever e prover como momento inicial, porém permanente, a qualificação profissional por meio da formação contínua dos docentes que atuam na educação das crianças de até 5 anos de idade.

Nessa perspectiva, o processo de formação contínua é visto como um processo vivencial em contexto, com vistas ao levantamento de necessidades e ao envolvimento dos professores na definição das ações no âmbito dos contextos de aprendizagem, havendo, portanto, a preocupação com a formação centrada nas práticas pedagógicas realizadas nos contextos das instituições, possibilitando reflexões acerca de tais práticas em busca de uma práxis que promova a produção de conhecimento. Esse processo de formação contínua é nomeado formação em contexto (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2001).

Entretanto, é necessário que tal formação não seja guiada por conteúdo puramente acadêmicos, mas que dialoguem com o cotidiano das práticas pedagógicas dos professores. Dessa forma, assim como Schindwein e Dias (2018, p.144), “defendemos uma formação que esteja alicerçada no diagnóstico da instituição nos dados levantados pela avaliação institucional, e a avaliação de contexto apresenta potencial para favorecer uma formação que se relacione com o fazer pedagógico”, uma vez que pressupõem a observação, a análise e a reflexão do docente acerca do seu cotidiano real com as crianças, assim, a formação contínua em contexto interliga-se com a avaliação de contexto vez que esta tem o potencial de apontar multidimensões, e não apenas o professor ou o seu trabalho.

A avaliação de contexto pressupõe a observação do contexto educativo e o seu registro com o intuito de se reunir dados, do que e como é vivenciado o cotidiano na educação infantil pelas crianças. A observação, o registro e a formação docente, enquanto partes integrantes da avaliação de contexto, requerem a organização e articulação por um profissional envolvido com a comunidade escolar que realize a coordenação pedagógica de forma democrática e participativa em todo o processo de elaboração, instituição e execução da avaliação de contexto no interior da unidade escolar.



De acordo com Bondioli (2015) também se faz necessária a figura do facilitador/formador que deve ser um profissional de fora da realidade educacional, que apresenta, portanto, uma perspectiva diferente de todos os envolvidos. Este, deve ser um especialista em escola e avaliação, além de conhecer os instrumentos de avaliação disponíveis para aferir diferentes aspectos de um contexto educativo (como os espaços, as rotinas, as relações adulto-criança, etc.). Assim, a participação de um formador ou facilitador possibilita a garantia da função dialógica e democrática da avaliação, promovendo o processo reflexivo e formativo da avaliação envolvendo uma dinâmica de inter discussão e negociação entre os envolvidos.

5. BREVE RELATO DAS EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

As pesquisas e estudos acadêmicos acerca da avaliação de contexto no âmbito da educação infantil tem gradualmente ganhado espaço no cenário brasileiro, recebendo forte influência dos estudos italianos da região da Emília-Romanha. A avaliação e a autoavaliação dos *l'asilos nido e das scuolas dell' infanzia* – creche e pré-escola – foi amplamente discutida a partir da década de 90, tendo a participação das instituições escolares, dos gestores educacionais e das universidades, constituindo modelos bem sucedidos de estudo, pesquisa e prática de avaliação de contexto, como podemos vislumbrar em diversas obras traduzidas para o português como Becchi e Bondioli (2003), Bondioli (2004, 2015), Bondioli e Savio (2013), podendo ainda serem citadas as produções italianas (Bondioli 2007; Catarsi e Fortunati, 2012; Frabboni e Minerva, 2008; Savio, 1996, 2011), entre outras.

Tais produções apontam, de modo geral, para uma dinâmica do processo de avaliação do contexto educativo formado por diferentes etapas. Dentre as etapas da avaliação de contexto no interior de cada unidade escolar, podemos indicar: a constituição do grupo de trabalho com a apresentação da abordagem da avaliação de contexto e suas etapas, a seleção do(s) instrumento(s) de avaliação a serem adotados.

As duas primeiras etapas estavam previstas dentro de um cronograma de formação docente abarcando estudos acerca do tema da avaliação, do contexto educativo e dos indicadores constantes dos instrumentos de avaliação utilizados. Assim, ocorreram apresentações, discussões, reflexões e negociações acerca de cada item/indicador do instrumento, permitindo que os docentes envolvidos compreendessem em profundidade cada um desses itens para que pudesse de fato proceder à avaliação do mesmo.



Outra etapa foi a aplicação do instrumento, na qual os envolvidos utilizaram o instrumento adotado/construído conjuntamente para avaliar os diferentes aspectos do cotidiano do contexto educativo. Passando-se então para a elaboração de dados e informações acerca da realidade educativa por meio da sistematização de tabelas e/ou documentos que permitam a visualização de pontos fortes e pontos fracos, concordâncias e discrepâncias entre os participantes no que se refere aos itens avaliados.

O retorno dos dados de avaliação é outro ponto de grande importância, visto que a partir dos dados e informações gerados pela avaliação é que a reflexão se fomenta, dando ensejo à próxima etapa que é a escolha e definição coletiva de um projeto de melhoria, por meio do qual, o grupo constrói um plano de ação sobre os pontos negativos constantes da prática pedagógica.

Acreditamos que nesse ponto podem ser elencados dados e informações acerca da prática pedagógica e que podem ser revistos e melhorados com a construção de um plano de ações do grupo de docentes, mas que também podem ser levantado, a partir da realidade avaliada pelos agentes educacionais, pontos negativos que requerem ações que vão além da alçada do grupo de docentes, ações que requerem a ação dos agentes públicos municipais e que envolvam a elaboração e execução de políticas públicas educacionais.

Ambas as ações, tanto do grupo de docentes, quanto dos agentes públicos municipais convergindo para que se possa perseguir a tão estimada qualidade da educação infantil. Nesse sentido, entendemos que um sistema municipal de avaliação da educação infantil deve considerar as especificidades dessa etapa educacional, e, pautar-se na avaliação de contexto, daquilo que é ofertado às crianças no interior dos processos educativos em detrimento à avaliação do desempenho da criança, vislumbrando o dia-a-dia educativo partindo de indicadores negociados entre as partes envolvidas no processo avaliativo.

Entretanto, a dinâmica do processo de avaliação do contexto educativo na realidade italiana foi composta ainda por outras etapas como a consecução do projeto de melhoria acordado pelo grupo docente, a verificação das mudanças realizadas no ambiente educativo a partir da intervenção planejada no plano de ação/projeto de melhoria, e, a avaliação do processo de avaliação.

Vale ainda trazer à luz dessas páginas breve comentário acerca dos instrumentos de análise de qualidade apontados e utilizados nas produções italianas a que nos referimos acima, sendo eles a SVANI (*Scala per l'osservazione dell' asilo nido* – Escala para Observação de Creches) e a SOVASI (*Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia* – Escala para observação e avaliação de pré-escolas). De acordo com



Ferrari (2003), os instrumentos foram pensados inicialmente pelos autores americanos Harms, Cryer & Clifford (1992) e Harms & Clifford (1994), para nortear a observação de turmas de 0 a 3 anos e turmas de 0 a 6 anos respectivamente, tendo sido traduzidas e adaptadas à realidade italiana.

Ainda de acordo com Ferrari (2003; 2004) tanto a SOVASI quanto a SVANI são compostas por 37 itens que se dividem em 7 áreas, no qual se atribui para cada item um nível de pontuação, sendo (1) inadequado, (3) mínimo, (5) bom, (7) excelente; podendo ainda serem atribuídas pontuações intermediária. Quando percebe-se algum problema relativo a qualquer item, deve-se dar a pontuação 3 e especificar na ficha de observação (e posteriormente no relatório) o motivo de tal pontuação, ou seja, deve-se relatar o problema observado. A título de conhecimento citaremos a organização da escala SOVASI:

Subescala 1: Cuidados de rotina

1. Boas vindas e despedida; 2. Refeições e lanches; 3. Descanso; 4. Trocas; 5. Higiene pessoal

Subescala 2: Objetos e materiais à disposição das crianças

6. Objetos para cuidados de rotina; 7. Objetos para a atividades de aprendizagem; 8. Relaxamento e ambiente confortável; 9. Disposição da turma; 10. Materiais colocados ao alcance das crianças.

Subescala 3: Experiências cognitivas e linguísticas

11. Competência linguística passiva; 12. Competência linguística ativa; 13. Conceituação e raciocínio; 14. Linguagem espontânea.

Subescala 4: Atividades Motoras

15. Motricidade fina; 16. Supervisão dos adultos nas atividades de motricidade fina; 17. Espaço para as atividades de motricidade global; 18. Equipamento para as atividades de motricidade global; 19. Tempo programado para as atividades de motricidade global; 20. Supervisão dos adultos nas atividades de motricidade global.

Subescala 5: Atividades criativas e expressivas

21. Atividades artísticas; 22. Música e dança; 23. Construções; 24. Areia- água; 25. Jogo simbólico; 26. Organização do dia; 27. Supervisão das atividades criativas e expressivas por parte dos adultos.

Subescala 6: Desenvolvimento Social

28. Espaço para poder estar a sós; 29. Jogo livre; 30. Agrupamentos; 31. Consciência da especificidade; 32. Clima social; 33. Projeto para crianças com problemas particulares ou com necessidades educativas especiais;

Subescala 7: Necessidades dos adultos

34. Área dos adultos; 35. Oportunidades de crescimento profissional; 36. Local reservado ao encontro dos adultos; 37. Projetos para os pais. (FERRARI, 2004, p. 19-20).



Também podemos encontrar, na realidade brasileira, modelos bem-sucedidos de estudo, pesquisa e prática de avaliação de contexto, como por exemplo, a experiência em uma unidade pública em Florianópolis (Schlindwein; Dias, 2018) que buscaram inspiração no modelo italiano. A dinâmica do processo de avaliação do contexto educativo da experiência de Florianópolis pautou-se em 7 etapas (a plenária inicial, o recolhimento do questionário de meta-avaliação dos instrumentos ISQUEN (Strumenti e Indicatori per Valutare il Nido – para turmas de 0 a 3 anos) e AVSI (Auto Valutazione della Scuola del l’Infanzia – para turmas de 4-6 anos), a realização de encontros para o estudo dos instrumentos, a observação das turmas, entrevistas e análise dos documentos institucionais, os encontros de restituição sobre os resultados, a plenária final, e, a elaboração do plano de melhorias).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, preservadas e respeitadas as diferenças culturais e estruturais de cada país, e, portanto de cada realidade municipal local podemos dizer que o modelo avaliativo italiano é um modelo dividido por outros países, inclusive o Brasil. Utilizar um modelo não significa adotá-lo tal e qual, significa que ele pode representar uma referência; contudo, ao considerarmos a realidade das redes de ensino municipais brasileiras é essencial que principalmente os professores tenham formação em serviço de forma contínua para que não sejam apenas técnicos aptos a aplicar uma teoria, mas que possam, por meio da formação, desenvolver uma cultura avaliativa capaz de superar a prática pedagógica transmissiva do modelo tradicional que ainda está presente na realidade de muitos docentes e de muitos bebês e crianças pequenas e bem pequenas.

Assim, apontamos a necessidade de um sistema municipal de avaliação da educação infantil que não apresente o desempenho da criança como foco, e, que além de subsidiar a elaboração e implementação de políticas educacionais locais, contemple a realidade das instituições, modificando e qualificando-a. Apontamos ainda, a avaliação de contexto que se apresenta como uma possibilidade de avaliação capaz não só de promover e monitorar a qualidade do contexto educativo das instituições de educação infantil, mas de se tornar uma importante ferramenta de implementação efetiva de políticas públicas educacionais voltamos à educação infantil em nível local. As considerações (finais) devem sintetizar os resultados da discussão e indicar novos estudos a serem realizados.

REFERÊNCIAS



ABREU, G. S. A.; DIAS, J.; MAFRA-REBELO, A. H. Avaliar o contexto da Educação Infantil: a experiência de pesquisa em uma unidade educativa pública em Florianópolis (SC). **RELAdEI**, v. 6, n. 1-2, 2017. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/5000/5361>. Acesso em: 18 abril 2019.

FUSARI, A. Apresentação. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, A. Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de autoavaliação. **Educ. Pesqui.**, v. 41 (n. especial), p. 1327-1338, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1327.pdf>. Acesso em: 18 abril 2019.

BONDIOLI, Ana; SAVIO, Donatela (Orgs.). **Participação e qualidade em educação da infância**. Curitiba: UFPR, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação**. Relatório Síntese. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de Contexto**. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. SECRETARIA DE PREVENÇÃO DA CORRUPÇÃO E INFORMAÇÕES ESTRATÉGICAS. Olho Vivo no Dinheiro Público - **Controle Social: Orientações aos cidadãos para participação na gestão pública e exercício do controle social**. Presidência da República, Controladoria-Geral da União. – Coleção Olho Vivo — Brasília: CGU, 2012.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6º ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.



Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 28 março 2018.

CATARSI, E.; FORTUNATI, A. **Nidi d'infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del "Tuscany Approach" per i bambini e le famiglie.** Parma: Edizione Junior, 2012.

DIDONET, V. Avaliação na e da Educação Infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (Org.) **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 339 -355.

FERRARI, Mônica. Um percurso de formação em Pistóia: Avaliar para crescer em consciência. In: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Ana. (orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras.** Campinas: Autores Associados, 2003.

FERRARI, Mônica. A qualidade negociada: o percurso de elaboração das Diretrizes da creche. In: BONDIOLI, Ana. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FRABBONI, Franco; MINERVA, Franca Pinto. **La scuola dell'infanzia.** Roma: Editori Laterza, 2008.

FREITAS, L. C. Prefácio da edição brasileira. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras.** Campinas: Autores Associados, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **A morte dos coronéis: política interiorana e poder local.** FCL Laboratório Editorial, UNESP/Araraquara, 2000.

KRAMER, Sônia. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Interacções**, v. 10, n. 32, 2015. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345/4922>. Acesso em: 20 nov. 2016.

MARTINS FILHO, Altino José; CASTRO, Joselma Salazar. Avaliação na e da Educação Infantil. **Avaliação de Contexto.** Pró-posições, v. 29, n. 2, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 18 abril 2019.

MORONI, José Antônio. **O CONTROLE SOCIAL NAS POLÍTICAS PÚBLICA. Colegiado de gestão do INESC.** s/d. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/orcamentopublico/pages/arquivos/O%20CONTROLE%20SOCIAL%20NAS%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>. Acesso em: 15 junho 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, JOÃO; FORMOSINHO, JÚLIA. **Associação criança: um contexto de formação em contexto.** Braga: Livraria Minho, 2001. (Coleção Minho Universitária)



RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016, vol. 2.

SÃO CARLOS. Diário Oficial do Município de São Carlos. Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/diario-oficial.html>. Acesso em 21/05/2018.

SAVIO, Donatela. (1996). **Alice dentro lo specchio: Le caratteristiche di spazio, materiali e tempi favorevoli al gioco simbolico**. Bambini, XII (2), 34-39.

Savio, Donatela. **Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia: un percorso di valutazione formativa partecipativa nei nidi di Modena**. (1º ed.). Parma: Edizioni Junior, 2011.

SIRAQUE, Vanderlei. **O Controle Social da Função Administrativa do Estado: Possibilidades e Limites na Constituição de 1988**. 2004. 212f. Dissertação (Mestrado em Direito) - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO: São Paulo, 2004.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; DIAS, Julice. Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Pró-posições**, v. 29, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n2/0103-7307-pp-29-2-0137.pdf>. Acesso em 18 abril 2019.

Transversal
UNIESP S.A.