

Avaliação institucional e promoção da qualidade na educação infantil no contexto da Covid-19

**Institutional evaluation and quality promotion in early childhood education within the
Covid-19 context**

**Evaluación institucional y promoción de la calidad en la educación inicial en el contexto
de la Covid-19**

Maria Luiza Rodrigues Flores¹

Cláudia Oliveira Pimenta²

Sandra Zákia Sousa³

Resumo

Em 2009, o Ministério da Educação publicou o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, o qual se tornou uma ferramenta de referência no país para a avaliação institucional, principalmente, no âmbito dos estabelecimentos que ofertam atendimento às crianças de até seis anos vinculados às redes públicas. No contexto de interrupção de atividades presenciais ou de atendimento parcial pelas instituições de educação infantil em função da pandemia da Covid-19, o artigo tem como objetivo analisar *se* e de que forma as dimensões e indicadores da proposta original deste documento poderiam subsidiar a tomada de decisões de caráter político, pedagógico e administrativo visando agregar mais qualidade às ações realizadas nesse momento. Justificamos tal proposição por entendermos que a situação vivida pelos estabelecimentos educacionais, há mais de um ano, é propícia a movimentos de autoavaliação e de revisão das propostas pedagógicas. A literatura que apoia nossas análises é constituída por referenciais sobre as políticas e as práticas de educação infantil, com ênfase na avaliação direcionada a esta etapa, em diálogo com estudos e documentos recentes sobre os impactos e desafios trazidos pela pandemia para a educação. A análise evidenciou potencialidades do uso deste documento, considerando-se suas dimensões e a possibilidade de adaptação de indicadores, assim como a inclusão de novos, em função do contexto atual. Destacamos o caráter simples de sua aplicação, com estratégias de utilização que podem fortalecer a autonomia dos estabelecimentos, bem como apoiar práticas de gestão democrática.

Palavras-chave: Educação Infantil; Avaliação Institucional; Pandemia; Covid-19; Brasil.

Abstract

As of 2009, the Brazilian Ministry of Education published the document Early Child Education Quality Indicators, which became a reference tool in the country for institutional

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail:

² Rede Estadual de Ensino de São Paulo e Fundação Carlos Chagas. E-mail:

³ Universidade de São Paulo (USP). E-mail:

evaluation, mainly within the scope of educational establishments linked to the public network and that receive children up to 6 years of age. In the context of the interruption of on-site activities or the provision of partial services by Early Childhood Education institutions due to the COVID-19 pandemic, the paper aims to analyze *if* and in which way the dimensions and indicators of the document's original proposal could support the political, pedagogic, and administrative decision making, aiming to bring more quality to the actions accomplished in this time. Such proposal is justified for our understanding that the situation experienced by the educational establishments for over a year is prone to self-evaluation and review of pedagogic proposals. The literature that grounds our analyses is formed by referential on Early Childhood Education policies and practices, with an emphasis on the evaluation aimed to this stage, in dialogue with recent studies and documents on the impacts and challenges brought to education by the pandemic. The analysis evidenced potentialities of use of this document, considering its dimensions and the possibility of indicators adaptation, as well as the inclusion of new ones, due to the current context. It is highlighted the simplicity of its implementation, with strategies of use that may strengthen the autonomy of the establishments, as well as supporting democratic management practices.

Keywords - Early Childhood Education; Quality Indicators; Institutional Evaluation; Covid-19 Pandemic; Brazil.

Resumen

En 2009, el Ministerio de Educación de Brasil publicó el documento “Indicadores de la Calidad en la Educación Inicial”, el cual pasó a ser una herramienta en el país para la evaluación institucional, sobre todo en el ámbito de los establecimientos que ofrecen atención a los niños de hasta seis años vinculados a las redes públicas. En el contexto de interrupción de las actividades presenciales o de atención parcial por las instituciones de educación inicial en función de la pandemia de la Covid-19, este artículo tiene como objetivo analizar si y de qué forma las dimensiones e indicadores de la propuesta original de ese documento podrían contribuir a la toma de decisiones de carácter político, pedagógico y administrativo con vistas a agregar más calidad a las acciones realizadas en la presente coyuntura. Justificamos esta proposición por entender que la situación vivida por los establecimientos educativos desde hace más de un año es propicia a movimientos de autoevaluación y de revisión de las propuestas pedagógicas. La literatura que apoya nuestros análisis se constituye de referencias sobre las políticas y prácticas de educación inicial que ponen hincapié en la evaluación dirigida a esa etapa, en diálogo con estudios y documentos recientes sobre los impactos y retos que la pandemia impone a la educación. El análisis puso de manifiesto potencialidades del uso del referido documento, considerándose sus dimensiones y la posibilidad de adaptación de en función del contexto actual. Resaltamos el carácter simple de su aplicación, con estrategias que pueden fortalecer la autonomía de los establecimientos, así como apoyar prácticas de gestión democrática.

Palabras clave - Educación Inicial; Indicadores de la Calidad; Evaluación Institucional; Pandemia de la Covid-19; Brasil.

Introdução

A pandemia da Covid-19 produziu uma crise sanitária sem precedentes, a partir do final da última década, atingindo todo o planeta, com o consequente agravamento de outras crises, tais como a política, a econômica e a social. Em um país com extremas desigualdades sociais como o Brasil (FIOCRUZ, 2020), a pandemia trouxe à tona outras mazelas e agravou a situação dos grupos sociais mais vulneráveis, atingidos de maneira significativa em suas já precárias condições de sobrevivência (SANTOS, 2020).

Do ponto de vista educacional, as repercussões não foram menores, afetando a oferta regular em todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar, dentre elas, a educação infantil. A necessidade do isolamento social, como medida de contenção à propagação do vírus, levou à suspensão das atividades nas instituições educacionais, gerando consequências, tais como: dificuldades das instituições para contato e manutenção de vínculo com as famílias e crianças; identificação de problemas graves e crônicos na infraestrutura das escolas, incluindo falta de espaços, materiais e equipamentos para o atendimento aos protocolos de saúde vigentes; dificuldades em relação ao acesso à internet banda larga, tanto nas instituições, como pelos/as profissionais em trabalho remoto, assim como pelas famílias, de maneira a efetivar as interações via contato online (CAMPANHA, 2020).

Neste artigo, considerando o contexto da pandemia, que já se estende por mais de um ano, e que vem afetando a realização das atividades educacionais presenciais também em 2021, argumentamos sobre a importância da efetivação da avaliação institucional como ferramenta de apoio aos processos de (re)planejamento educacional. Nessa perspectiva, temos como objetivo, neste artigo, apresentar a atualidade e a potência do material intitulado Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Indicadores-EI), produzido pelo Ministério da Educação (MEC), em 2009, visando subsidiar processos de avaliação institucional pelas unidades de educação infantil. Defendemos a oportunidade da utilização desta proposta dado que, no momento atual, é indispensável que cada unidade possa avançar na direção de um diagnóstico de suas condições, possibilidades, limites e necessidades para efetivar uma educação de qualidade, de forma participativa e dialógica, que envolva toda a comunidade escolar, informações essas imprescindíveis, também, para o replanejamento das políticas públicas.

Para fins de apresentação didática, o artigo está dividido em três seções. Na primeira,
Revista Devir Educação, Lavras, vol.6, n.1, e-373, 2022.

abordamos aspectos relativos à avaliação educacional e exploramos, com destaque, a avaliação institucional como uma das iniciativas que merecem ser integradas aos processos de promoção da qualidade da educação. Na segunda seção, tratamos das finalidades, dimensões e metodologia do Indicadores-EI, documento colocado em destaque neste artigo. Na terceira seção, desenvolvemos, a partir das dimensões e indicadores presentes no referido documento, proposições que podem nos ajudar a pensar a escola de educação infantil na atualidade, fortalecendo a ideia de que a avaliação institucional, nos espaços educacionais que atendem crianças de até seis anos, tem potencial para contribuir com a melhoria da qualidade do atendimento, inclusive no contexto da pandemia e pós-pandemia. Por fim, realçamos aspectos que evidenciam a oportunidade da utilização dos Indicadores-EI para efetivação da avaliação institucional, considerando especificidades de cada contexto.

Sentido e potencialidades da avaliação

Avaliação educacional é um campo amplo e complexo, que abarca diferentes objetos – aprendizagem, ensino, currículo, instituições, programas, políticas, entre outros – e se ancora em contribuições de diversas áreas de conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Economia, a Estatística, além de outros aportes, e se realiza tendo como referência posicionamentos teóricos e enfoques metodológicos privilegiados pelos sujeitos responsáveis pela avaliação.

Seja qual for o objeto, o delineamento assumido na avaliação educacional é expressão de concepções de educação, de escola e de sociedade. Avalia-se para afirmar valores, ou seja:

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam. (SOUSA, 1997, p. 127)

Portanto, ao se ter como perspectiva debater, propor e/ou redirecionar iniciativas de avaliação voltadas para creches e pré-escolas, é preciso assumir como pressuposto o reconhecimento do potencial da avaliação, que tanto pode contribuir para tornar realidade o direito das crianças ao acesso a uma educação infantil de qualidade, quanto pode incentivar

e/ou fortalecer processos seletivos e classificatórios presentes na sociedade e nos sistemas e instituições educacionais.

Esse alerta ganha maior relevo no contexto da Covid-19, que vem escancarando a desigualdade econômica, social e educacional estruturalmente arraigada em nosso país. Assim, qualquer proposta de avaliação a ser elaborada ou implementada, seja no âmbito de um sistema ou rede de ensino, seja no âmbito da escola, precisa passar pelo crivo de seu potencial de promover a democratização da educação, com vistas a transformar as condições geradoras das desigualdades sociais e educacionais.

Neste artigo estamos tratando de avaliação institucional, circunscrita a sua vivência em instituições escolares. Mas, alertamos, que seria desejável que essa iniciativa de avaliação institucional fosse assumida por todas as instâncias que se responsabilizam pela educação infantil (SOUSA, 2013).

O material tomado como referência neste artigo para tratar o tema, os Indicadores-EI, enfatiza a perspectiva de autoavaliação das instituições escolares, mas isso não significa afirmar que membros externos à instituição, como supervisores de ensino, líderes comunitários, assessores/as externos/as, entre outros, não possam participar do processo. Ou seja, a avaliação institucional pode prever atividades que articulem a autoavaliação e a avaliação externa.

Compreendemos avaliação institucional como iniciativa capaz de incidir nas diversas dimensões e atores que integram o trabalho escolar e que se realiza de modo democrático, participativo e contínuo, caracterizando-se como

[...] um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando o aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referência princípios e finalidades estabelecidas no Projeto da Escola, ao tempo em que subsidia a sua própria redefinição”. (SOUSA, 2006, p. 63)

Ao tomar como referência o Projeto da Escola, a avaliação abrange proposições, práticas, resultados, processos e interações, aspectos estes a serem apreciados nas dimensões política, social, pedagógica e administrativa, tendo como alvo o contínuo aprimoramento do trabalho escolar. Em uma perspectiva democrática, a avaliação assume como preceito o conceito de “qualidade negociada”, tal como caracterizado por Freitas (2005):

A ideia de que a mudança é um processo está fortemente presente no conceito de “qualidade negociada”. A mudança é uma construção local apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a “ponta” do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição, local – consideradas as políticas globais emanadas de órgãos centrais – que configura uma cesta de indicadores com os quais se compromete e se responsabiliza, demandando do Poder Público as condições necessárias à sua realização. Esta forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão baseadas na verticalização das decisões como exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer que abandonam) para a “ponta” as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se. (FREITAS, 2005, p. 924).

No processo avaliativo, explicitam-se uma multiplicidade e diversidade de valores e é preciso avançar a partir dos diferentes e divergentes posicionamentos que habitam o cotidiano escolar. A explicitação, análise e confronto de diferenças e divergências de valores que pautam as ações dos atores escolares é condição importante para que os acordos negociados e estabelecidos tenham potencial de virem a se concretizar nas práticas institucionais.

Assim, caminha-se em direção a modificar a relação usualmente estabelecida, pelos integrantes da instituição, com o projeto de escola, que tende a se caracterizar por indiferença, pois é visto como um documento de natureza burocrática, que pouco serve para nortear decisões e ações. Como dizem Apple e Beane (1997), p. 20):

As escolas democráticas, como a própria democracia, não surgem por acaso. Resultam de tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que darão vida à democracia. [...] Esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas [às crianças e] aos jovens. (APPLE E BEANE, 1997, p. 20).

É nossa crença que a avaliação institucional pode contribuir nessa construção. Na seção seguinte, apresentaremos o documento Indicadores-EI e elementos-chave do processo de sua construção.

Uma proposta de autoavaliação das instituições

O documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* foi publicado pelo MEC, em 2009, tendo sido elaborado em parceria pela Coordenação Geral da Educação Infantil (Coedi/SEB/MEC), a Organização não Governamental Ação Educativa, a Fundação Orsa, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). No processo de elaboração do material, diversos e

diferentes interlocutores participaram com sugestões à proposta. Antes de ser publicado, foi pré-testado em instituições públicas, conveniadas e privadas, situadas em nove estados brasileiros, a saber: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo. (MEC; SEB; COEDI, 2009)

Os Indicadores-EI se constituem como um instrumento de autoavaliação institucional dos estabelecimentos educacionais de educação infantil, de uso por livre adesão das instituições, que propõe um conjunto de indicadores para avaliar o estabelecimento educacional, agrupados em sete dimensões: 1) Planejamento Institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da Saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliários; 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (MEC; SEB; COEDI, 2009).

Estas dimensões articulam-se às finalidades da educação infantil e tomam em conta os seguintes aportes: i) respeito aos direitos humanos fundamentais das crianças; ii) o “reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência” (MEC; SEB; COEDI, 2009, p. 14); iii) fundamentação da “concepção de qualidade na educação em valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias” (Idem, p. 14); iv) o “respeito à legislação educacional brasileira, que define as grandes finalidades da educação e a forma de organização do sistema educacional, regulamentando essa política nos âmbitos federal, estadual e municipal” (Idem, p. 14); v) ter “os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de educação infantil” (Idem, p. 14) como critérios necessários para a definição da qualidade que se quer alcançar.

A metodologia proposta para a utilização dos Indicadores-EI é composta de cinco fases (RIBEIRO; PIMENTA, 2010), envolvendo a composição de um grupo de coordenação do processo de avaliação, a mobilização da comunidade escolar, a avaliação propriamente dita, a formulação do plano de ação e seu monitoramento, como detalhado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Fases do uso da Metodologia dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009)

FASES	DESCRIÇÃO
Grupo de Coordenação da Avaliação	Tem a tarefa de organizar as fases para o uso dos Indicadores, prevendo locais, materiais, meios de mobilizar a comunidade para participar da autoavaliação institucional etc.
Mobilização da Comunidade Escolar	Definição e implementação, pelo grupo coordenador, de estratégias de mobilização de todos os segmentos da comunidade escolar, como por exemplo: envio de cartas para os pais, faixa ou cartaz na frente da escola, divulgação em meios de comunicação locais e/ou mídias digitais etc.
Avaliação	<p>Recomenda-se destinar um dia inteiro ou meio período do dia para a autoavaliação participativa. Para o dia da avaliação, sugere-se o seguinte roteiro:</p> <p>Boas-vindas e explicação da importância da autoavaliação para melhoria da qualidade da instituição de EI;</p> <p>Divisão em grupos para a realização de plenárias para cada dimensão, com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar;</p> <p>Indicação de um relator, em cada grupo, que terá a incumbência de anotar e expor as decisões na plenária maior;</p> <p>Leitura e discussão dos indicadores (e suas questões) referentes à dimensão a ser avaliada;</p> <p>Atribuição de cores para cada questão, indicador e dimensão: vermelha (ruim); amarela (regular); verde (boa);</p> <p>Na plenária maior, todos os participantes podem rediscutir as definições dos grupos, debater as dúvidas, visando a um retrato comum da qualidade da educação;</p> <p>Definição das prioridades de ação que serão a base para a elaboração de um plano de ação, também de forma participativa.</p>
Planejamento: momento de elaboração do Plano de Ação.	Planejamento das ações com base nos resultados da autoavaliação participativa. Sugere-se que seja agendado outro dia para a consecução do Plano de Ação, de modo a evitar o cansaço dos participantes. O plano pode ser elaborado por uma comissão com representantes de cada segmento da comunidade escolar.
Monitoramento do Plano de Ação	Monitoramento da implementação do Plano de Ação e dos problemas que possam surgir no processo. Sugere-se a criação de uma comissão de monitoramento, composta pelos diferentes segmentos da comunidade escolar

Fonte: Ribeiro e Pimenta (2010).

A defesa do envolvimento de todos que se relacionam com o estabelecimento educacional, tanto no processo de avaliação, como na tomada de decisão sobre as prioridades de ação para melhoria da qualidade da instituição e no monitoramento da implementação das ações definidas no Plano de Ação está presente na metodologia dos Indicadores-EI.

O documento aconselha, ainda, que cada instituição de educação infantil exponha os resultados da autoavaliação, em local visível, em painel com as cores atribuídas aos indicadores avaliados, de modo a facilitar o acompanhamento, pela comunidade escolar, e, também, para verificar em que medida as ações previstas no Plano de Ação estão sendo, de

fato, executadas.

Ademais, recomenda a realização de uma nova autoavaliação a cada um ou dois anos, de modo a avaliar se as ações previstas no Plano de Ação “[...] estão solucionando os problemas detectados nas dimensões discutidas [...]” (MEC; SEB; COEDI, 2009, p. 28) e mobilizar no sentido de que decisões sejam tomadas pelo coletivo para readequar ou propor novas ações.

Um caderno com o texto dos Indicadores-EI foi distribuído no país, em 2010, para os estabelecimentos educacionais, secretarias municipais e estaduais de educação, conselhos municipais de educação, grupos de pesquisa de universidades, dentre outros públicos. Em 2011, foi publicado o relatório do *Projeto de Monitoramento e Avaliação do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Os resultados desse projeto evidenciaram usos relacionados à formação dos profissionais da educação, à concretização da autoavaliação educacional e, ainda, à realização de avaliações externas dos estabelecimentos, por parte de secretarias municipais de educação. Este movimento evidenciou que os Indicadores-EI permitiram “[...] organizar ações que, ao que parece, foram adequadas ou necessárias às redes de ensino [...]” (BRASIL; MEC; SEB; COEDI, 2011, p. 64) naquele momento.

Por fim, os Indicadores-EI sugerem que a rede ou estabelecimento educacional efetue reformulações e/ou readequações do material, desde que não se distanciem das concepções e finalidades nele expressas. Podemos citar, como exemplo, a elaboração dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana* (2016) que, dentre outras readequações, propõe mais duas dimensões de qualidade e a indicação de responsabilidades sobre a implementação de ações de melhoria para diferentes instâncias, não apenas para os estabelecimentos educacionais (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2016).

Na seção seguinte, colocamos em evidência elementos centrais de cada dimensão do documento e propomos algumas novas questões como desdobramento de seus respectivos indicadores, de maneira a apoiar a realização de processos de avaliação institucional no contexto da pandemia.

Possibilidades para uso do documento Indicadores-EI na atualidade

Considerando-se o contexto atual que vem afetando profundamente a forma tradicional de organização do trabalho nas instituições de educação infantil, exigindo maior

conhecimento dos coletivos sobre si mesmos, sobre protocolos sanitários, sobre a infraestrutura das unidades, sobre as condições vividas pelas famílias e pelas crianças que integram a comunidade escolar, cabe refletir sobre as seguintes questões: o uso dos Indicadores-EI pode contribuir para o necessário diagnóstico que cada instituição precisa fazer para orientar suas ações de planejamento, em um contexto desafiador como este que estamos vivendo? Em caso afirmativo, de quais formas o uso deste documento pode subsidiar a tomada de decisões de caráter político, pedagógico e administrativo em uma unidade educacional, neste momento?

Para responder a estas perguntas, realizamos um exercício de desdobramento das questões apresentadas no material original para cada indicador das sete dimensões, adaptando algumas delas e inserindo outras com o objetivo de contemplar o momento atual.

DIMENSÃO 1 – Planejamento institucional

O planejamento educacional é elemento fundamental na organização do trabalho em uma instituição educacional. Há décadas, discutimos a necessidade de realização de processos democráticos de planejamento na área da educação, ampliando a interlocução com famílias e comunidades, não apenas porque o direito à participação está determinado em documentos legais do país, como a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), mas, também, porque a literatura aponta a importância da participação nos processos de elaboração de uma Proposta Político-Pedagógica (PPP) para que se constituam processos de corresponsabilidade em sua efetivação, a partir da vivência coletiva de construção de concepções, objetivos e metas (VEIGA, 2013; DOURADO, 2012).

Entendendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) como um dos instrumentos de planejamento no ambiente escolar, o qual deve ser revisto de maneira regular, atualizando as intenções do coletivo, podemos entender que um momento de crise, pode ser uma janela de oportunidade para rever planos, (re)adequar prazos, objetivos e responsáveis, identificar insumos necessários, dentre outras ações, pois é o planejamento que “[...] nos ajuda a definir e organizar as atividades que colocaremos em prática para alcançar nossos objetivos [...]” (BRASIL, MEC, 2009, p. 26).

São três os indicadores apresentados no documento do MEC para a Dimensão Planejamento institucional: proposta pedagógica consolidada; planejamento,
Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.6, n.1, e-373, 2022.

acompanhamento e avaliação e registro da prática educativa. O documento conceitua indicadores como “[...] sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (MEC, 2009, p. 15). A partir dos indicadores apresentados para esta dimensão e com base na argumentação desenvolvida até aqui, sugerimos algumas questões desencadeadoras para que um coletivo de escola abra um diálogo sobre seu PPP:

- Podemos afirmar que a proposta pedagógica de nossa instituição continua **viva** dando sustentação para planejar, acompanhar, registrar, documentar e avaliar nosso trabalho neste momento de crise?
- Em que nossa PPP poderia se tornar mais adequada às necessidades de nossas crianças, famílias e profissionais?
- De que forma incluímos as vozes das crianças nas propostas de trabalho atuais?
- Quais estratégias podemos utilizar para incluir indicações das famílias no planejamento?
- Como nos posicionamos em relação ao registro, à documentação pedagógica e ao acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças?
- Nosso trabalho em 2020 e 2021, efetivou movimentos de diálogo com escolas de ensino fundamental onde nossas crianças costumam dar continuidade aos vínculos escolares?
- Abrimos canais de diálogo com docentes do primeiro ano sobre o tema das transições? De que forma estamos organizando a documentação pedagógica relativa aos processos de transição para o ensino fundamental?
- As formas como estamos documentando os processos de interação com as crianças, neste momento, nos dão sustentação para a elaboração de uma documentação pedagógica consistente?
- A partir dos resultados de nosso diálogo sobre a dimensão 1, entendemos que o momento atual é oportuno para uma atualização de nossa PPP, mesmo que parcial e/ou temporária? Em caso afirmativo, quais tópicos da PPP se beneficiariam de uma revisão? Quais mecanismos podemos utilizar para que este processo se desenvolva de maneira coletiva e dialógica? De que forma entendemos que essa revisão poderá contribuir para a qualificação de nossas ações? Quais objetivos queremos colocar para o próximo período?

A perspectiva que trazemos sobre a importância de que o planejamento na educação

infantil seja construído de forma coletiva e vinculado à realidade de cada território corrobora o que afirma Fochi (2015): “Planejar a partir de evidências concretas ajuda a superar a naturalização das ações do cotidiano, pois permite interrogar-se sobre a realidade e convoca a construir uma experiência educativa menos improvisada e mais consciente”. (FOCHI, 2015, p. 5).

Colocar a PPP em foco em um momento de crise educacional, decorrente de uma crise sanitária pode colaborar não apenas para um reordenamento de prioridades e de estratégias, neste momento, mas, também, para uma maior aproximação entre as/os profissionais e entre estes/as, as crianças e suas famílias, qualificando as relações e interações do coletivo de uma maneira mais efetiva e duradoura.

DIMENSÃO 2 – Multiplicidade de experiências e linguagens

O texto do documento original referente a esta dimensão é aberto com uma pergunta, inspirada no poema *As cem linguagens da criança*, de Loris Malaguzzi: “[...] o trabalho educativo procura desenvolver e ampliar as diversas formas de a criança conhecer o mundo e se expressar?” (MEC, 2009, p. 40). Esta pergunta é crucial para uma instituição de educação infantil, pois nos convida a refletir sobre as experiências cotidianas que estamos oferecendo às crianças, já indicando para onde podemos olhar: as rotinas, os espaços, os materiais, as propostas, as experiências, as oportunidades.

Para a avaliação desta dimensão, o documento apresenta cinco indicadores: Crianças construindo sua autonomia; Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social; Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo; Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais; Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita; e Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação.

No momento de crise que vivemos, profissionais das instituições de educação infantil estão promovendo atividades visando à manutenção de vínculos com as crianças a partir de pessoas de referência indicadas pela família, de acordo com as possibilidades tecnológicas e de tempo. Nesse sentido, muitas intervenções a partir das quais a escola vem atuando são direcionadas diretamente a um adulto, que precisa ser sensibilizado a realizar um olhar diferente para a criança, em relação àquele seu papel habitual no núcleo familiar. A depender das condições de diálogo da escola com esta pessoa de referência de cada família, poderão ser compartilhadas informações importantes para que cada responsável compreenda o porquê das

sugestões de atividades oferecidas, das proposições encaminhadas ou das sugestões de manejo apresentadas.

É provável que algumas crianças tenham menos acesso a interações diferenciadas no ambiente doméstico, em função de várias contingências. Também, o acesso a espaços amplos e ao ar livre, assim como a materiais diversos, pode estar cerceado no momento presente; por isso, tal conjuntura torna-se oportunidade especial para que as profissionais compartilhem seus conhecimentos de maneira solidária com as famílias, convidando-as a refletir sobre aquilo que seria bom para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças e o quanto um esforço, nesta direção, poderia ser benéfico para todas as partes.

Abaixo, listamos algumas perguntas orientadoras em relação a esta dimensão, as quais podem orientar, também, o planejamento de um retorno presencial ou híbrido, sendo necessário refinar os indicadores para cada grupo etário ou até, para cada criança. Em relação aos bebês e crianças bem pequenas, há inúmeras situações de manejo (retirada de fraldas, bico, mamadeira, mordidas, ...) que podem ser objeto de conversa com as famílias, verificando se necessitam de alguma escuta ou orientação. As perguntas sugeridas por nós interrogam, especificamente, se as atividades propostas:

- incentivam relações prazerosas com o ambiente natural e social?
- promovem a construção da autonomia das crianças, desafiando-as em diferentes aspectos?
- oportunizam experiências de autoconhecimento, agradáveis e saudáveis com o próprio corpo, contribuindo para o autocuidado?
- permitem o uso de diferentes linguagens (pintura, desenho, esculturas, musicalização, dança, ...)?
- oferecem experiências agradáveis com a linguagem oral e escrita (canções, recitações de poemas, parlendas, ...)?
- permitem o reconhecimento e valorização das diferenças identitárias entre as diferentes crianças do grupo?
- incentivam ações de cooperação a partir de oportunidades de trocas de apoio e atividades conjuntas?

Destacando a importância de a literatura infantil e do faz-de-conta serem

contemplados dentre as atividades a serem oportunizadas, Flores e Albuquerque (2021) sugerem livros com histórias que falam sobre a Covid-19 para crianças, e indicam *sites* que podem ser acessados com conteúdo de qualidade para famílias que se disponham a promover experiências lúdicas e prazerosas junto com as crianças com o suporte das tecnologias.

DIMENSÃO 3 – Interações

As instituições de educação infantil são, por natureza, espaços promotores de interações, pois congregam crianças e adultos durante muitas horas do dia, cinco dias por semana, interagindo a partir de espaços, materiais e propostas. Nesse sentido, o documento Indicadores-EI chama a atenção para a função social da educação, uma vez que “a cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana” (MEC, 2009, p. 45). Logo, “Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária de toda instituição educacional” (MEC, 2009, p. 45). Para contribuir com a avaliação desta dimensão, o documento apresenta cinco indicadores: Respeito à dignidade das crianças; Respeito ao ritmo das crianças; Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças; Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças; e Interação entre crianças e crianças.

As finalidades da Educação Básica, nível educacional do qual a educação infantil faz parte, devem ser adequadamente interpretadas e adequadas em relação às crianças pequenas, uma vez que as interações e a brincadeira são os eixos do currículo nesta etapa, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação a partir da Res. CNE/CEB nº 5/2009. Como afirma Oliveira (2014):

Nessa interpretação, as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo, bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. (OLIVEIRA, 2014, p. 188).

Reforçando esta postura, sugerimos que as instituições se interroguem se as propostas de trabalho, desenvolvidas na instituição ou sugeridas para desenvolvimento em casa, respeitam e consideram:

- A dignidade das famílias, crianças e profissionais, neste momento no qual diversas questões podem produzir situações de fragilidade e vulnerabilidade?

- Os diferentes ritmos de cada criança?
- A identidade, os desejos e interesses das crianças e de suas famílias no contexto atual?
- As ideias, conquistas e produções das crianças no lugar de materiais mais estruturados?
- As possibilidades de interação entre as crianças (irmãos, parentes, vizinhos, ...), respeitando-se os protocolos de segurança?
- As condições atuais das famílias, em termos emocionais, econômicos e de tempo?

Diversos documentos nacionais e internacionais foram produzidos neste um ano de pandemia, buscando contribuir com as necessárias reorganizações que precisam ser realizadas tanto no contexto de manutenção do distanciamento social, quanto em um retorno ao atendimento presencial nas instituições. Dentre estes materiais, cabe citar um trecho do documento elaborado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB, 2021):

Creches e pré-escolas possuem especificidades nos seus modos de organização didático-pedagógica, cuja estrutura evidencia uma ação docente marcada pelo contato físico e afetivo das/os profissionais com as crianças e seus familiares. Nesse sentido, a proposição de atividades remotas na Educação Infantil, embora não sejam adequadas à realidade de crianças e adultos nos contextos de vida coletiva, no período de excepcionalidade causada pela pandemia, têm possibilitado às/aos profissionais de Educação Infantil a construção de vínculos com as crianças e suas famílias, bem como o acompanhamento dos processos interativos durante a suspensão das atividades presenciais. (MIEIB, 2021, p. 5-6)

A observação atenta das diferentes interações possíveis e a intervenção oportuna e segura, quando necessário, são ferramentas fundamentais para que se efetive a mediação de adultos, de maneira a garantir experiências formativas em prol da cidadania e da dignidade de todos.

DIMENSÃO 4 – Promoção da Saúde

A dimensão Promoção da Saúde é apresentada com destaque no documento original, tendo em vista a importância deste aspecto em uma instituição que reúne muitas crianças pequenas, inclusive bebês, diariamente, e por várias horas. Sempre foi recorrente a orientação de que as instituições públicas integrantes da rede de atendimento do bairro garantissem uma atuação parceira, orientando e apoiando as creches e pré-escolas em relação a diversos temas relativos à saúde das crianças, como por exemplo, a clássica “carteirinha de vacinação”.

Neste momento de pandemia, essa atuação conjunta se reveste de um caráter fundamental, tendo sido necessário que os/as profissionais da educação participassem de cursos ou palestras formativas com profissionais da saúde, de maneira a construir adequadamente os necessários protocolos sanitários para a reabertura das instituições e aprender mais sobre questões voltadas à prevenção do contágio pelo vírus da Covid-19. Além de uma maior aproximação com profissionais da saúde, o momento atual, exigiu uma articulação das escolas com profissionais da área da assistência social, trazendo ao debate, com bastante vigor, a demanda por uma eficaz intersetorialidade para a efetivação da oferta de educação infantil, tendo em vista que nenhuma área em separado responde bem sozinha a uma complexa situação de crise (MANIFESTO, 2021). Pode-se esperar que esta aproximação entre as três áreas venha a beneficiar o atendimento às crianças, não apenas neste período de pandemia, mas doravante, considerando-se que saúde e assistência social já foram áreas com forte atuação neste campo, antes da vinculação das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino. Para Cruz et al. (2021), é a clareza sobre a identidade da educação infantil que deve guiar o "[...] diálogo com outras áreas e contribuir para a qualidade da educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, garantindo os direitos desses sujeitos, de suas famílias e dos profissionais." (CRUZ ET AL., 2021, p. 147).

Como indicadores para contribuir com a avaliação desta dimensão, o documento apresenta três: Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças; Limpeza, salubridade e conforto; e Segurança. Dentro destes campos de referência, no momento atual, entendemos que cabe a uma instituição de educação infantil se perguntar se o trabalho dos/as profissionais é organizado de maneira a garantir:

- Alimentação saudável às crianças, baseado em cardápio nutricional assinado por responsável técnico, incluindo-se eventual necessidade de dietas especiais?
- O direito dos bebês à amamentação, a um programa adequado de transição para alimentos sólidos e à higiene adequada, incluindo os momentos de troca de fraldas ou de uso de sanitários?
- Ambiente limpo, salubre e confortável a todos em todas as etapas do dia?
- Ambientes externos limpos e bem cuidados?
- Segurança para o uso de todos os espaços físicos e para os deslocamentos das crianças, considerando protocolos sanitários atualizados ao momento em curso da pandemia?

- Articulação da escola com órgãos de saúde e assistência social, de modo a promover ações conjuntas de apoio às crianças e suas famílias?

No caso das instituições onde não houve retorno presencial, é fundamental que tenha havido encaminhamentos adequados em relação à destinação da merenda escolar, garantindo segurança nutricional a todas as crianças em situação de vulnerabilidade. Em relação às questões de saúde no ambiente escolar, é fundamental que cada grupo construa e se aproprie de protocolos sanitários para o retorno, com apoio de profissionais da área da saúde. No caso de não haver retorno presencial previsto, também é importante que cada coletivo priorize a promoção de um diálogo com as famílias sobre estes aspectos de saúde que são essenciais para as crianças.

DIMENSÃO 5 – Espaços, materiais e mobiliários

Para uma instituição voltada à educação de crianças pequenas, incluindo bebês, os três elementos que nomeiam esta dimensão se revestem de importância fundamental, na medida em que esta tríade precisa sustentar as interações e a brincadeira em ambientes fechados e externos, abarcando as necessidades e potencialidades de cada grupo etário. Os três indicadores apresentados no documento aqui analisado, organizam os aspectos fundamentais, a saber: Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; Materiais variados e acessíveis às crianças; Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos. Tipo, diversidade, quantidade e qualidade dos materiais são essenciais, assim como sua disposição acessível e com segurança, de maneira a promover a autonomia das crianças.

Do ponto de vista dos adultos, trabalhadores/as e familiares que circulam na instituição, também é necessário pensar em espaços, mobiliários e sanitários próprios, atendendo a normas de higiene, salubridade e ergonomia. Considerando a importância desta dimensão para a organização e funcionalidade dos espaços, sugerimos que as instituições interroguem se:

- Nossos espaços, mobiliários e propostas contribuem para o desenvolvimento de experiências exploratórias pelas crianças neste momento?
- Dispomos e propomos o uso de materiais adequados, variados e acessíveis às crianças?
- Os adultos dispõem de materiais e mobiliários que apoiam sua atuação neste momento

particular?

No contexto de um retorno presencial de crianças e adultos, ainda que em grupos reduzidos e alternados, ainda se torna indispensável avaliar as condições de cada instituição considerando os protocolos sanitários vigentes, de maneira a garantir uma circulação segura de todos, tanto nos espaços internos quanto nos externos. Cruz et al. (2021) chamam a atenção para aquilo que não pode mudar, apesar da pandemia, ressaltando a organização e o uso dos tempos, “[...] bem como a seleção, disponibilização e utilização dos espaços e materiais devem apoiar e possibilitar diferentes formas da criança interagir, brincar, conviver, explorar, expressar-se e conhecer-se, mesmo adotando medidas de prevenção do contágio.” (CRUZ ET AL., 2021, p. 159)

Em caso das crianças, na totalidade ou em parte, permanecerem em suas casas, seria interessante que alguns aspectos dos dois primeiros indicadores desta dimensão fossem abordados no diálogo com as famílias, de maneira a evidenciar a importância de alguns elementos para o bem-estar, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, dicas e sugestões de reaproveitamento de materiais de sucata, pequenas transformações nos espaços com lençóis, coleta e uso de materiais da natureza poderão ser muito bem-vindas, podendo dar suporte a várias invenções em família!

DIMENSÃO 6 – Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais

A valorização dos/as profissionais da educação é uma bandeira de vários movimentos da área, contemplando aspectos, tais como: formação inicial, formação continuada, planos de carreira, salário e condições de trabalho. Todos estes elementos, indispensáveis para a efetivação da qualidade da educação, estão presentes nos diversos documentos legais do país, mas ainda não são realidade em muitos contextos. A educação infantil, incluindo a subetapa creche, recentemente integrada aos sistemas educacionais como a primeira etapa da educação básica, carrega um histórico de constituição ao qual a exigência de formação profissional para atuar na carreira foi reconhecida a partir da Ldben de 1996. Mesmo assim, é nesta etapa que ainda encontramos alto percentual de profissionais sem a formação exigida, o ensino superior em curso de licenciatura, ou mesmo, sem a formação mínima que seria a de ensino médio modalidade Normal.

Dada a importância destes aspectos, o documento aqui em análise destaca três indicadores: Formação inicial das professoras; Formação continuada; e Condições de trabalho adequadas. Para possibilitar uma avaliação em relação a esta dimensão, elencamos algumas

perguntas-chave que uma instituição pode considerar:

- A formação inicial de nossas profissionais atende às legislações e normas?
- Existe um programa de formação continuada incluído na jornada de trabalho remunerada das profissionais?
- As condições de trabalho são adequadas para a equipe, em termos de instalações, equipamentos e materiais?
- Garantimos espaços coletivos de trabalho para planejamento, acompanhamento, registro e avaliação?

No caso de haver retorno presencial parcial, é importante que as instituições considerem os protocolos sanitários e ajustes necessários, reorganizando a equipe para dar conta das demandas sem sobrecarga para algumas pessoas.

Desde que a pandemia foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), espera-se que as ações voltadas à formação continuada tenham passado a dar atenção às demandas emergentes, de maneira a preparar as equipes e, conseqüentemente, as famílias para um retorno mais seguro e tranquilo.

Após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI), as determinações presentes nesse documento pautaram o debate e encontros formativos em todo o país e, 2020, seria o ano de implementação da Base pelos municípios e estados, exigindo planejamento de ações visando à formação continuada e reconstrução de propostas pedagógicas. Em função da pandemia, imagina-se não ter sido possível, em muitos municípios do país, a priorização de atividades formativas e de planejamento sobre este documento.

Barbosa e Flores (2020) destacam os diversos problemas políticos enfrentados pelo país ao longo dos anos de elaboração da BNCC, resultando em um texto final que passou por mais de um grupo de especialistas durante duas gestões da Presidenta Dilma Rousseff no governo federal, marcadas pelo processo de *impeachment*, seguido da aprovação dos documentos normativos na gestão do Presidente Michel Temer, devendo esta política curricular ser implementada por um quarto governo, o atual, que não apresentou a BNCC como uma de suas prioridades. Apesar do documento final ter um caráter acentuadamente detalhado e prescritivo, as autoras defendem a importância da releitura contextualizada deste documento em cada instituição, com base nos princípios e determinações presentes nas

DCNEIs, de maneira a proceder diferentes leituras do documento, [...], que possam subsidiar a construção de práticas cotidianas que considerem as crianças e sua infâncias nas diferentes realidades do País, visando ao fortalecimento da identidade da etapa em cada rede e instituição de Educação Infantil.” (BARBOSA E FLORES, 2020, p. 102).

O fortalecimento da identidade da educação infantil está em relação direta com a valorização de seus profissionais; nesse sentido, o período da pandemia vem se constituindo em um desafio que pode, também, significar uma oportunidade de maior visibilidade e reconhecimento da função social que as instituições que cuidam e educam crianças de até seis anos desempenham em nossa sociedade.

DIMENSÃO 7 – Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social

Em função da idade das crianças que frequentam a educação infantil e da diversidade de contextos familiares, é inegável a necessidade da parceria entre as profissionais das escolas, profissionais de outras instituições do território e as famílias. Os Indicadores-EI, corretamente, chamam a atenção para a importância da chamada Rede de Proteção dos Direitos das Crianças, que deveria operar articulando os serviços públicos de diferentes áreas visando à efetivação do estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Para subsidiar a avaliação desta dimensão, são apresentados três indicadores: Respeito e acolhimento; Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças; e Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças. No contexto atual, de atendimento das instituições, torna-se ainda mais necessária uma aproximação às famílias, de maneira a estreitar vínculos com estas e, assim, também, alcançar as crianças. Para efetivar um processo de autoavaliação em relação a esta dimensão, sugerimos algumas questões:

- Nossa instituição mantém formas de contato com as famílias, para obter informações em relação à sua situação?
- Demonstramos acolhimento às suas necessidades e procuramos apoiá-las, dentro do nosso alcance?
- Atuamos de maneira articulada na rede de proteção social, orientando as famílias para acesso a formas de apoio disponíveis?
- Consideramos as condições das famílias (de moradia, econômicas, emocionais, educacionais) para propor atividades a serem por elas mediadas?

- Dialogamos com as famílias sobre as propostas enviadas às crianças, orientando-as sobre os objetivos das atividades e variações possíveis?
- Criamos estratégias para colaboração das famílias no planejamento, registro, documentação pedagógica e avaliação?
- Orientamos as famílias das crianças que estão no último ano da pré-escola em relação à matrícula no 1º ano do ensino fundamental?

Todas as dimensões e indicadores apresentados nos Indicadores-EI se apresentam como relevantes, mas podemos dizer que, neste período de mais de um ano já vivido de pandemia, a cooperação e troca com as famílias ocupou um papel central e garantidor do acesso às crianças com desdobramentos para a manutenção de vínculos. O contexto da pandemia abalou a organização familiar, independentemente das atividades de trabalho desenvolvidas pelos pais ou responsáveis e os riscos de contágio, ainda altos, geram *stress* para toda a sociedade. Para pensar formas de retorno presencial, como afirmam Cruz et al. (2021), é preciso escutar as famílias e acolher seus medos e dúvidas, construindo um planejamento conjunto e corresponsável. Reforçamos, ainda, a importância da escuta e acolhimento de todos os/as envolvidos/as, assim como o desenvolvimento de ações pautadas na intersectorialidade.

O conjunto das questões aqui sugeridas representa um exercício reflexivo, a partir do material original dos Indicadores-EI, precisando ser recriado de acordo com os acontecimentos em curso no cenário mais amplo e de acordo com as demandas e condições de cada realidade institucional, uma vez que:

Não existem respostas únicas para essas questões. As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes. (MEC, 2009, p. 11).

Por mais que o momento atual se apresente como desafiador, é importante ter como baliza para nossas ações o fato de que, em qualquer circunstância, as crianças devem ser o centro do planejamento das práticas cotidianas, sejam elas, totalmente presenciais nas instituições, em formato híbrido ou desenvolvidas em cada casa, com a participação e o apoio

de famílias e responsáveis, a partir de proposições das profissionais! Nesse sentido, avaliar aquilo que se está propondo e realizando se torna, ainda, mais relevante para subsidiar novos planejamentos, promovendo a autonomia das instituições e garantindo uma gestão mais democrática, como sugere Flores (2021).

Considerações Finais

Este artigo foi escrito no primeiro semestre de 2021, quando o país apresentava patamares elevados de contágio, internação e mortes em decorrência da Covid-19, crise sanitária internacional que se desdobrou em agravamento de crises já existentes, em diferentes áreas. Para a área da educação, com a necessidade do distanciamento social, houve interrupção das atividades presenciais e diversos movimentos institucionais no sentido de garantir acesso remoto a estudantes para participação em contextos educativos mediados pelas tecnologias. No caso da educação infantil, etapa com função social, política e pedagógica definida nas DCNEIs (CNE/CEB, 2009), a idade das crianças e as especificidades curriculares foram elementos a justificar a inadequação das atividades remotas. A tentativa de manutenção de vínculos com as crianças, mediada por algum adulto de referência da família, vem sendo uma das principais prioridades no planejamento educacional, reforçando a importância das relações entre as escolas e as famílias.

Neste cenário, o artigo teve como objetivo analisar *se* e de que forma as dimensões e indicadores apresentados no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, publicados pelo MEC, em 2009, poderiam subsidiar a tomada de decisões de caráter político, pedagógico e administrativo, exigida no contexto da pandemia. Além dos documentos legais, a literatura que apoiou nossas análises foi constituída por referências sobre a educação infantil e sobre a avaliação educacional direcionada a esta etapa da educação básica, considerando-se estudos recentes sobre os impactos da pandemia da Covid-19 para a oferta educacional às crianças de até seis anos de idade. Afirmamos que a crise atual pode ser um contexto propício à realização de movimentos de autoavaliação e de revisão das propostas pedagógicas. A partir da análise do documento em tela, identificamos que as suas sete dimensões se apresentam como potentes para orientar um processo de autoavaliação neste momento. De maneira a contribuir para a necessária tomada de decisões vinculada ao contexto da pandemia, indicamos algumas alterações ou complementações, de maneira a atualizar o conjunto de indicadores apresentados e abarcar mais adequadamente o contexto de cada unidade

educacional. Concluímos, ainda, que por sua facilidade de aplicação, este instrumento pode reforçar práticas de gestão democrática e a autonomia institucional.

Referências

APPLE, Michael; BEANE, James (Orgs.). **Escolas democráticas**. Cortez: SP, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil? **Conjectura: Filos. Educ.**, p. 73 – 110, v. 25, Dossiê: educar na(s) infância(s): possibilidades de brincar e aprender, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8630> Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Diário Oficial da União**. 05 out. 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial** (DOU nº 120-A, Edição Extra, quinta-feira, 26 de junho de 2014, Seção 1, p. 1/7). Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Diário Oficial da União**. 05 out. 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. 23 dez. 1996, p. 27894. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial** (DOU nº 120-A, Edição Extra, quinta-feira, 26 de junho de 2014, Seção 1. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). **Res. CNE/CEB nº 5/2009**.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de Monitoramento e Avaliação do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Relatório. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2011.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CNDE). Reabertura das escolas. **Guia Covid-19**, volume 8, 2020. Disponível em:

https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia8_ReaberturaEscolas_redacaofinal_iCMJP75.pdf Acesso em: 01 maio 2021.

CAMPOS, Maria Malta; et al. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. 2020. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2020/07/Para-um-retorno-a-escola-e-a-creche-M-M-Campos-et-al-junho-2020.pdf> Acesso em: 01 maio 2021.

CRUZ, Sílvia et al. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Revista Zero-a-Seis**. v. 23, Dossiê: Educação infantil em tempos de Pandemia, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79003/45379> Acesso em: 01 maio 2021.

DOURADO, Luiz Fernando. **Gestão da educação escolar**. 4 ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2012.

FIOCRUZ. **Programa Radis**. Edição 212. Maio 2020. Disponível em:

https://radis.ensp.fiocruz.br/phocadownload/revista/Radis212_web.pdf Acesso em: 01 maio 2021.

FLORES, Maria Luiza R.; Avaliação e educação infantil: reflexões em tempos de pandemia da Covid-19. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos (Org.). **Educação Infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021. Coletânea Narrativas Docentes. P. 125-142.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. O direito das crianças ao brincar no contexto da pandemia. In: LIMA, Samantha dias de (Org.). **Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca**. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021. P. 135-147. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/218482/001123267.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 01 maio 2021.

FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**. Nº 45, outubro, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.92, p. 911-933, 2005.

MANIFESTO. **Saúde, educação e assistência social em defesa da vida e da democracia**.

Março 2021. Disponível em: http://www.jornaldaciencia.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Manifesto_EDU_SAUDE_ASSIST_v0_29_03_21_base.pdf Acesso em: 13 de mai. 2021.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. MIEIB.

Diretrizes para o debate sobre as condições de retomada das experiências interativas no contexto da educação infantil. Maio de 2021. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/05/DIRETRIZES-PARA-O-DEBATE-SOBRE-AS-CONDI%3%87%C3%95ES-DE-RETOMADA-DAS-EXPERI%3%8ANCIAS-INTERATIVAS-NO-CONTEXTO-DA-EDUCA%3%87%C3%83O-INFANTIL.pdf> Acesso em: 01 maio 2021.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: 2016.

OLIVEIRA, Zilma M. R. de. Currículo na educação infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. In: SANTOS, Marlene O. dos; RIBEIRO, Maria Isabel S. (ORGs.). **Educação infantil**: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014. P. 187-193.

RIBEIRO, Vanda Mendes; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Análise de uma proposta de avaliação institucional para a escola e para instituições de educação infantil. **Educação em Foco**. Ano 13, n. 15, p. 93-112, julho 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. do Vírus. Coimbra: Almedina, 2020, 2020.

SOUSA, S.Z. Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (coord.) **Erro e Fracasso na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. (p.125-140)

SOUSA, S.Z. Avaliação Institucional: elementos para discussão. In: LUCE, M.B. e MEDEIROS, I. L. P. (Org.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2006, p.135-142.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação colaborativa e com controle social. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 65-76, 2013.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para escola. In: VEIGA, Ilma P. A; FONSECA, Marília. (Orgs.). **As dimensões do Projeto político-pedagógico**: novos desafios para escola. Campinas, SP: Papirus, 2013.

Recebido em: novembro/2021.

Aprovado em: janeiro/2022.