

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

# INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, COMBATE ÀS DESIGUALDADES E PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL

Sara Badra de Oliveira, Eliana Bhering, Aline Helena Mafra Rebelo, Maria Helena dos Santos,  
Julice Dias

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2306>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.

Submetido em (AAAA-MM-DD): 2021-05-12

Postado em (AAAA-MM-DD): 2021-05-20

## **INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, COMBATE ÀS DESIGUALDADES E PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL**

Eliana Bhering  
Julice Dias  
Sara Badra de Oliveira  
Aline Helena Mafra Rebelo  
Maria Helena Santos

### **Resumo**

O artigo defende a construção de um instrumento de avaliação da qualidade da Educação Infantil (EI) que capture as interações e práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês/crianças e considere a promoção da igualdade e do reconhecimento das diferenças. Recupera os documentos da EI que sinalizam a centralidade das interações constitutivas da qualidade e sua relação com as identidades das crianças. Aborda o conceito de justiça social e suas manifestações nas práticas da EI. Apresenta resultados de um estudo exploratório de instrumentos de avaliação de ambientes da EI publicados ou utilizados por redes públicas brasileiras e apresenta elementos que compõem um instrumento de avaliação que pretende articular qualidade com as questões da igualdade, diversidade e interações na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil - Avaliação - Igualdade - Diversidade - Interações.

## **EARLY CHILDHOOD EDUCATION (ECE) ASSESSMENT INSTRUMENTS TOWARDS TACKLING INEQUALITY AND PROMOTING SOCIAL JUSTICE**

### **Abstract**

The article intends to defend the elaboration of an ECE quality assessment instrument which focuses on interactions and pedagogical practices and promotes equality and differences. It presents ECE Brazilian documents and discuss its quality parameters concerning interaction as an important aspect of quality and its relation to children's identity building processes and expression; the concept of social justice and its manifestation in ECE practices; results of an exploratory analysis on existing ECE quality assessment instruments that are either published or used by the Brazilian public system; presentation of elements which might be incorporated into a Brazilian quality assessment instrument that relates ECE aspects with issues concerning equality, diversity and interactions.

**Key-words:** Early Childhood Education; Assessment; Equality; Diversity; Interactions.

## **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL (EI), COMBATE A LA DESIGUALDAD Y PROMOCIÓN DE LA JUSTICIA SOCIAL**

### **Resumen**

El artículo defiende la construcción de un instrumento de evaluación sobre la calidad de la EI que capture las interacciones y prácticas pedagógicas desarrolladas con niños y considere la promoción de la igualdad y el reconocimiento de las diferencias. Recupera los documentos de la EI que señalan la centralidad de las interacciones constitutivas de la calidad y su relación con las identidades de los niños. Aborda el concepto de justicia social y sus manifestaciones en las prácticas de EI. Presenta resultados de un estudio exploratorio de instrumentos para la evaluación de ambientes de EI publicados o utilizados por redes públicas brasileñas y trae elementos que compondrán un instrumento de evaluación que articula la calidad con los temas de igualdad, diversidad e interacciones.

**Palabras-clave:** Educación Infantil - Evaluación - Igualdad - Diversidad - Interacciones

## **Introdução**

Apesar do crescente reconhecimento quanto ao direito de toda criança e de sua família a uma Educação Infantil de qualidade, estatuto garantido pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado por legislações, políticas públicas e documentos nacionais, questões relacionadas à qualidade de sua oferta e sobre as propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas nesses contextos educativos exigem da área especial e urgente atenção. O conjunto de documentos nacionais publicados ao longo das últimas três décadas compartilha com instrumentos que avaliam os ambientes dessa etapa educativa, questões comuns sobre o que se defende para uma Educação Infantil de qualidade. Dentre elas, a dimensão das interações é considerada indicador de qualidade que se relaciona às práticas pedagógicas e aos elementos curriculares previstos. As interações emergem nos documentos curriculares oficiais brasileiros desde a década de 1990, assumindo maior centralidade a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 1999, 2009), nos Parâmetros Nacionais de Qualidade (2006; 2018) e em instrumentos de avaliação dos ambientes da Educação Infantil.

Um breve retrospecto do percurso histórico da Educação Infantil no Brasil revela que o conjunto de documentos nacionais publicados ao longo das décadas de 1990 e anos 2000, toma as interações como dimensão curricular estruturante do trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos de idade em contextos de creches e pré-escolas. Estudos na área (Rossetti-Ferreira *et al.*, 1998; Oliveira, 1994; Wajskop, 1995,) deflagraram para o campo da Educação Infantil a necessidade de reconhecer e tratar as interações como aspecto importante para a aprendizagem e o desenvolvimento infantis, como também para subsidiar e estruturar o cotidiano e as relações entre adultos e crianças, crianças e crianças nos contextos educativos.

Desde então, tem-se reafirmado as interações como objeto de estudo, como unidade referencial para o planejamento e também como unidade de análise em diferentes instrumentos que objetivam avaliar a qualidade de ambientes em contextos de Educação Infantil.

Nessa direção, defendemos que a avaliação assume a função de provocar a tomada de consciência acerca do trabalho desenvolvido com as crianças, pois, sua funcionalidade pedagógica é apontar pontos frágeis e fortes dos elementos estruturantes do currículo e da própria prática educativa. Desse modo, a avaliação vai além de refletir a prática. Ela ocupa centralidade nas definições e no replanejamento de toda ação educativa, na medida em que oferece dados robustos que podem e precisam subsidiar escolhas políticas e pedagógicas. É sob essa inspiração que assumimos a perspectiva da avaliação da qualidade em contexto, entendida como aquela que analisa criticamente a realidade e a partir dos dados gerados, assume o compromisso de trabalhar com vistas à melhoria dos cenários e práticas educativas, respeitadas as especificidades próprias dos sistemas de ensino.

A partir dessa compreensão, entendemos que avaliação e qualidade são processos interdependentes (Bondioli e Savio, 2013). Ambos precisam ser tratados como percurso, como um *continuum* que sistematicamente, com organicidade, ancoram-se em parâmetros e marcos regulatórios. Por isso, não configuram processos subjetivos ou amparados em juízos de valor. Avaliar tendo como premissa o alcance da qualidade, mais do que negociar, demanda ter clareza do projeto educativo que se pretende alcançar. Implica em buscar regularidades e, embora no Brasil ainda tenhamos algumas resistências com o termo, torna-se necessário assumir mecanismos de controle social. Dessa maneira, para o alcance da qualidade, é preciso avaliar os fluxos pedagógicos, formativos e políticos.

Esse movimento tem, ao longo desse tempo, gerado amplos e complexos debates em torno do tema, balanceados por diferentes vertentes teóricas e metodológicas. Assim, a importância das reflexões em torno das interações como eixo das propostas pedagógicas para a Educação Infantil é inquestionável, ao passo que pode e precisa avançar a partir das demandas atuais e da reconfiguração que a área vem sofrendo, sobretudo, a partir de novos documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Outro aspecto que é imperioso destacar diz respeito a dimensões que tradicionalmente não compõem de forma explícita os itens e indicadores de alguns instrumentos de avaliação da qualidade, especialmente, no que se refere a questões que afetam e estruturam a vida das crianças e seus modos de viver a infância, nomeadamente,

marcadores de raça/etnia, gênero, classe social, religiosidade, etc. Kramer, já em 2003, ressaltou a urgência de tomar a diversidade de aspectos sociais e culturais que compõem a infância, representada pelas nações indígenas, suas línguas e seus costumes, a história das populações negras, povos originários, a condição de pobreza de expressiva parte da população brasileira, como dimensões fundamentais para compor a educação institucionalizada da pequena infância.

Compreendemos, assim, que a categoria interação não é só abstrata. Ela é contextual, situada, vivida. Ela é estruturadora e estruturante, pedagógica e relacional. Necessita de planejamento e de avaliação. É circunscrita no tempo, no espaço e na cultura. Reproduz e produz determinados cotidianos. Portanto, constrói e reconstrói identidades, especificidades, individualidades e coletividades. E gera, por assim ser, práticas inclusivas ou excludentes.

Por outro lado, Cadima, Leal e Burchinal (2010) argumentam que a interação entre professoras/res e crianças inclui tanto o apoio emocional quanto cognitivo e que, por isso, emerge como aspecto-chave da qualidade do atendimento, impactando a aprendizagem e o bem estar das crianças. As pesquisadoras constataam a força das interações sensíveis, que estimulam a linguagem e o desenvolvimento cognitivo, em especial, aquelas crianças em situação de risco e vulnerabilidade social.

As manifestações identitárias permeiam as interações estabelecidas entre criança-criança e criança-adulto nas práticas pedagógicas cotidianas e, num país estruturado pelo racismo (Almeida, 2018), forjado no e pelo pensamento eurocêntrico (Candau e Walsh, 2009; Santos, 2010), a negação de determinadas identidades (negra, indígena, homossexual) e a valorização de outras (branca, heterossexual), quando manifesta nas interações, contribui para a reprodução de desigualdades sociais. A esse debate, Fraser (2003) apresenta a possibilidade de conciliação de demandas por redistribuição/igualdade (igualdade de acesso a bens e serviços de qualidade) com demandas por reconhecimento (o reconhecimento de especificidades identitárias e culturais). Esses dois conceitos – reconhecimento/diferenças e redistribuição/igualdade - permitem a compreensão de que na educação é necessário reconhecer a diversidade e as diferenças humanas. Trazemos assim a discussão e o conhecimento sobre tais diversidades e diferenças na perspectiva do direito de todas e todos e um dever das instituições que respondem pela educação e cuidado das crianças.

Embora haja certo consenso em relação às interações como eixo das práticas e como indicador da qualidade, sua intrínseca e direta relação com as questões identitárias

e de pertença étnica/racial, de gênero, social, religiosa das crianças, ou seja, tudo aquilo que compõe a diversidade e as diferenças, ainda que presente no discurso de documentos nacionais, encontra-se difusa em instrumentos de avaliação dos ambientes e frágil nas práticas pedagógicas. Essa constatação endossa a necessidade de trazer para o debate as interações como dimensão constitutiva da qualidade da Educação Infantil e sua relação direta com as manifestações identitárias das crianças, sem com isso reduzi-las ou folclorizá-las. Este, que é o motivo para a escrita deste texto, parece ser um dos caminhos para o trabalho da Educação Infantil que considera a justiça social como base para a prática cotidiana.

Para atender a esse propósito, o texto está estruturado em quatro seções. Na primeira seção recuperamos aspectos políticos da constituição da Educação Infantil no Brasil, e ao tratá-los, situamos também em sua historicidade, para que se possa compreender como e por que as interações passaram a ocupar lugar de centralidade nos documentos oficiais. Na segunda seção, o conceito de justiça social é abordado enquanto conciliação das preocupações com a igualdade e com o reconhecimento das diferenças, de maneira a contextualizar o impacto desses conceitos na prática pedagógica da Educação Infantil. A terceira parte se dedica à apresentação do resultado de um estudo exploratório, adotando procedimentos da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) para analisar os instrumentos de avaliação de contexto, no qual foram selecionados aqueles publicados e utilizados por redes públicas de ensino, e outros aos quais o grupo de pesquisadoras teve acesso. A quarta parte se dedica à exposição da estrutura de um instrumento em processo de construção que dará luz aos aspectos que compõem a prática pedagógica e as interações com os bebês e crianças pequenas no cotidiano da Educação Infantil, trazendo a igualdade e o reconhecimento das diferenças como determinantes para uma prática de qualidade.

### **Aspectos históricos e políticos da Educação Infantil brasileira**

Haja vista a importância de recuperar a trajetória política da Educação Infantil para compreender o atual contexto e avançar em proposições para a área, esta seção apresenta documentos nacionais que consideram as interações em espaços e tempos intencionalmente planejados como eixo do trabalho pedagógico, como dimensão de qualidade e/ou como preocupação fundamental da infraestrutura de creches e pré-escolas.

Para a seleção de documentos componentes desta seção, o recorte temporal definido foi a Constituição Federal (Brasil, 1988), pelo marco que representa na história da Educação Infantil brasileira.

Documentos nacionais publicados ao longo da década de 1990, tais como a *Política Nacional de Educação Infantil* (Brasil, 1994), as *Propostas pedagógicas e currículo: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (Brasil, 1996) e o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Brasil, 1998), sublinham a importância das interações para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. As publicações ressaltam a necessidade de olhar para as formas de interação em suas relações/dinâmica/attitudes e para o seu planejamento cotidiano em creches e pré-escolas. Ao abordar sobre o tema, as *Propostas pedagógicas e currículo: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (Brasil, 1996), tratam sobre o papel atribuído às interações entre crianças da mesma faixa etária: crianças maiores e menores, crianças e adultos. Já o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Brasil, 1998), reconhece que a interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes da/o professora/r para a promoção de aprendizagens pelas crianças.

Durante os anos 2000, as interações enquanto unidade curricular da Educação Infantil ocuparam lugar central em políticas públicas de ordem mandatória. Expressão disso é a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2009), as quais assumem as interações enquanto um dos eixos das práticas pedagógicas, sendo a perspectiva que sustenta a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2017).

Vale ainda destacar os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2006a) que reiteram a abordagem conceitual exposta nos documentos apresentados, demarcando que a criança aprende por meio da, na e pela interação social. Segundo o documento, “no que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil” (Brasil, 2006a, p.14). Nesse conjunto de documentos, os *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (Brasil, 2006b) reconhecem a importância de a arquitetura das creches e pré-escolas ser pensada com vistas a possibilitar distintas interações, tais como: criança-adulto, criança-criança, criança-meio natural e oferece possibilidades estruturais e arquitetônicas para sua concretização.

Em 2018, os quatro volumes dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil* (2006) foram atualizados em um único documento e somados às

contribuições trazidas pelo arcabouço legal posterior. O documento se organiza em oito áreas focais<sup>1</sup> e interessa-nos, sobretudo, a área intitulada “Currículo, interações e práticas pedagógicas”, cujo princípio 4.2 trata da qualidade das interações. No que se refere aos indicadores para os professores e profissionais de apoio, o documento apresenta sua preocupação quanto a interações que garantam oportunidades educacionais igualitárias a todas as crianças, sem qualquer forma de discriminação e com tolerância e respeito à diversidade (Brasil, 2018).

Os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (Brasil, 2009), dentre as sete dimensões que o compõem, abarcam, na terceira, as interações. O documento afirma que as interações “devem ser formadoras, no sentido de que devem ser baseadas nos valores sociais que fundamentam sua proposta pedagógica. A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana” (Brasil, 2009, p.45). O documento destaca ainda que “os adultos não devem deixar de fazer uma intervenção segura e cuidadosa quando se deparam com expressões de racismo, de preconceito, agressões físicas e verbais entre crianças” (Brasil, 2009, p.45).

Em 2019, foram publicados os *Indicadores da Qualidade na educação infantil: dos projetos político-pedagógicos das escolas à política educacional* (Brasil, 2019), documento que tem como objetivo monitorar a política de Educação Infantil por meio da utilização da autoavaliação participativa e subsidiar o debate e a formulação de uma política nacional de avaliação da/na Educação Infantil. O documento parte da assertiva de que “não há qualidade da educação com a manutenção das desigualdades” (BRASIL, 2019, p.17). Dentre outras frentes, propõe o uso combinado dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (Brasil, 2009) com os *Indicadores da Qualidade na Educação - Relações Raciais na Escola* (Brasil, 2013). Segundo o documento, o uso combinado assume a igualdade racial como eixo estruturante da qualidade em educação.

Por um bom tempo, a diversidade étnico-racial foi um tema secundário nas legislações e documentos curriculares. Documentos oficiais brasileiros como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

---

<sup>1</sup> Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018), apresentam princípios e práticas organizadas em oito áreas focais: Gestão dos sistemas e redes de ensino; Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; Gestão das instituições de Educação Infantil; Currículo, interações e práticas pedagógicas; Interação com a família e a comunidade; Espaços, materiais e mobiliários e infraestrutura. Essas áreas são direcionadas a três grupos: Professor e profissionais de apoio; Gestor da Secretaria de Educação e Gestor da Instituição de Educação Infantil.

Nacional (LDB, 1996) e o Plano Nacional da Educação (2001), foram discutidos e aprovados sem abordarem medidas diretas para o enfrentamento da desigualdade e respeito à diversidade. No entanto, essa história começou a mudar com a alteração da LDB pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que tornaram o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena obrigatório nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) trazem a necessidade de “combate ao racismo e às discriminações” a partir do “reconhecimento, [d]a valorização, [d]o respeito e [d]a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras” (Brasil, 2009, p. 10). Os documentos “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial” e “História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil”, publicados respectivamente em 2012 e 2014 pelo MEC, discutem práticas e experiências concretas que visam apoiar os profissionais na implementação dessas diretrizes.

Tais documentos sugerem que as unidades atentem tanto para as materialidades quanto para as interações. Segundo eles, é importante, por exemplo, que os diversos materiais (livros, brinquedos, jogos, instrumentos musicais, imagens expostas em murais etc.) apresentem a diversidade de fenótipos e de aspectos culturais de maneira positiva, o que envolve mostrar homens e mulheres de diversas origens étnico-raciais ocupando posições sociais de prestígio e como protagonistas de fatos históricos importantes.

No âmbito das interações, os documentos e legislações trazem a importância do trabalho com a construção da identidade e autoimagem das crianças; da intervenção ativa das professoras em situações de discriminação; do estímulo à interação respeitosa entre crianças de diferentes raças/etnias, culturas, idades, habilidades; da observação cuidadosa e interessada de cada criança, sem discriminações, e que cada criança seja tratada como única e especial, reconhecida e valorizada em suas conquistas, potencialidades, necessidades e interesses, inserida em oportunidades igualitárias de aprendizagem e desenvolvimento.

As interações enquanto uma dimensão de qualidade da Educação Infantil são hoje um destaque nos documentos nacionais dedicados a essa etapa educativa. Ao relacionar as interações com o respeito às questões identitárias de gênero, raça/etnia, classe social, crenças religiosas e deficiências das crianças, os documentos articulam o eixo de suas práticas pedagógicas às questões estruturais de opressão das diversidades e homogeneização das diferenças. Esse esforço, presente em documentos elaborados

durante a década de 1990, torna-se mais evidente em Diretrizes, Parâmetros e Indicadores relativos à qualidade da Educação Infantil brasileira, publicados ao longo dos anos 2000.

### **Justiça social: igualdade e reconhecimento das diferenças**

As reflexões expressas a seguir objetivam construir parâmetros de análise das práticas educativas, com vistas a identificar as diversas formas de produção de desigualdades e discriminações que ocorrem no cotidiano do atendimento aos bebês e crianças em creches e pré-escolas. Pretendemos sugerir novos caminhos para construção de uma educação comprometida com a igualdade e com o reconhecimento positivo da diversidade.

Quando nos referimos à diversidade<sup>2</sup>, consideramos a variedade de culturas, orientações sexuais, gêneros, religiões, idades, habilidades, configurações familiares, raças, etnias. Referimo-nos, portanto, a crianças com e sem deficiências; a populações africanas, europeias, americanas, negras, brancas, amarelas, quilombolas, ribeirinhas, indígenas, camponesas, imigrantes; a pessoas que se identificam com o gênero feminino, com o gênero masculino, que se identificam como não binárias; a famílias compostas por uma mãe, um pai, uma mãe e um pai, dois adultos do mesmo sexo, por avós e outros parentes que possuem a guarda do bebê/criança; a pessoas que se identificam com matrizes religiosas cristãs, da umbanda, do candomblé e outras; às culturas, formas de ser, de se vestir, de se alimentar características dos vários Estados e regiões brasileiras e de outros países.

Diante dessa multiplicidade de diferenças próprias da sociedade, reforçamos a necessidade de atentarmos à forma como os diferentes são hierarquizados e tornados desiguais a partir de configurações sociais e padrões históricos de dominação cultural e exploração econômica, que distribuem recursos materiais e simbólicos de forma desigual entre os diversos grupos sociais. Por um lado, esses padrões históricos e a consequente desigualdade por eles produzida precisam ser combatidos. Por outro, a diferença tem sido reivindicada pelos novos movimentos sociais como algo positivo que precisa ser preservado e valorizado. Assim, a busca pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças são lutas que devem caminhar juntas, rumo à construção de uma sociedade justa (Fraser, 2003).

---

<sup>2</sup> GOMES (2007); SILVA (2000).

Tendo como base tal perspectiva sobre justiça social, tomamos a interação como um aspecto crucial da qualidade educacional, uma vez que é por meio das interações que preconceitos, desrespeitos e abusos, expressos verbalmente ou não, são concretizados em contextos educativos.

O foco nas interações não ignora outros aspectos que devem ser considerados na construção de uma educação comprometida com a justiça social. Sabemos que o combate às desigualdades ocorre tanto no plano relacional quanto no plano estrutural no que diz respeito ao acesso a bens materiais e culturais. Nesse sentido, é mister que haja instrumentos que avaliem práticas de interação e de contato direto com os bebês e as crianças no cotidiano da Educação Infantil. É igualmente importante que a infra-estrutura das unidades educativas, o perfil de seus profissionais e do público atendido, a presença e qualidade de políticas intersetoriais de assistência à infância sejam também monitoradas, pois em se tratando de avaliação de contexto, todos os seus componentes importam.

Uma das formas centrais pelas quais as desigualdades sociais se manifestam no Brasil é por meio do racismo, que, segundo Sílvia Almeida (2019):

é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2019, p.32).

O racismo é um componente orgânico da estrutura social que se manifesta em diversos âmbitos, desde a ação individual a padrões de operação das instituições que privilegiam determinados grupos raciais em detrimento de outros. Exemplos de tais padrões são a supremacia branca em posições de liderança institucional, em espaços de poder e de prestígio social; a seletividade do sistema de justiça; a alocação de pessoas negras e majoritariamente mulheres em postos de trabalho precarizados e de baixa remuneração; a distribuição desigual de oportunidades educacionais no que se refere ao acesso, permanência e efetiva aprendizagem.

De acordo com Almeida (2019), se as instituições como sistemas de ensino e escolas continuarem operando normalmente sem adoção explícita de espaços e mecanismos institucionais para enfrentar tais desigualdades e discriminações, continuarão a reproduzir cotidianamente as práticas racistas.

Essa reprodução ocorre de diversas formas, inclusive no plano das relações interpessoais que envolvem desde a violência física às piadas, silenciamento e isolamento. Na Educação Infantil, pesquisas demonstram (Dias, 2007; Oliveira, 2004; Gaudio, 2013) como as crianças negras encontram-se em situação de desvantagem em relação ao tratamento que recebem, o que se manifesta na desvalorização de seu cabelo e aparência física, na ausência de toque e de aconchego, na constante reprovação de seus comportamentos, ou quando, por exemplo, uma criança branca é definida como “inteligente” ao fazer determinada ação e a criança negra ao fazer o mesmo ato é chamada de “esperta”. A manifestação do racismo em práticas como essas reforça seu caráter estrutural, uma vez que as condutas racistas individuais são resultados dos sistemas econômico, político, jurídico e educacional, que perpetuam a condição de subalternidade de determinados grupos raciais.

Uma vez que o silenciamento diante do racismo contribui para sua perpetuação, é necessário que as instituições combatam as discriminações de maneira ativa, por meio da adoção de posturas e práticas antirracistas e da criação de mecanismos institucionais efetivos de promoção da igualdade racial e de reconhecimento positivo das diferenças. Nas instituições educativas, as equipes devem ter tempos, espaços e ações formativas para entender tal fenômeno e então contribuir no combate ao racismo em todos os ambientes de Educação Infantil, reforçando a defesa por uma educação antirracista. Analisamos a seguir de que forma os instrumentos avaliativos selecionados permitem captar a manifestação de tais desigualdades e discriminações.

### **Estudo exploratório dos instrumentos de avaliação**

Os seguintes instrumentos de avaliação da Educação Infantil foram escolhidos por terem sido publicados, utilizados por redes públicas de ensino no Brasil, ou por estarem disponíveis ao grupo de pesquisadoras. A seguir, expomos informações sobre esses instrumentos.

A Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (crianças de 0 a 3 anos)/*ITERS-3* é de autoria de Thelma Harms, Richard Clifford, Debby Cryer e Noreen Yazejian. A Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (crianças de 3 a 5 anos)/*ECERS-3* é de autoria dos três primeiros. Ambas foram traduzidas e publicadas no

Brasil em 2020 pela Editora Cortez e aplicadas nas redes públicas de ensino de Belém, Fortaleza, Teresina, Florianópolis, Rio de Janeiro, Campo Grande e São Paulo.

As escalas *ITERS-3* e *ECERS-3* são compostas por um conjunto de seis subescalas e 33 e 35 itens respectivamente. As subescalas são: 1) Espaço e Mobiliário, 2) Rotinas de Cuidado Pessoal, 3) Linguagem [e Livros], 4) Atividades [de aprendizagem], 5) Interação e 6) Organização dos Momentos do Dia. As escalas pretendem avaliar aspectos do contexto e do ambiente da Educação Infantil. Todos os itens são marcados com pontuações que variam de 1 a 7, distribuídas em quatro níveis de qualidade: Inadequado, Mínimo, Bom e Excelente. Cada nível apresenta entre dois a cinco indicadores<sup>3</sup>.

As Escalas de Avaliação dos Ambientes de Aprendizagem dedicados à Primeira Infância/EAPIs (uma para crianças de 2 a 3 anos, outra para pré-escola) são uma adaptação à realidade brasileira do instrumento MELE (“Avaliação dos Ambientes de Aprendizagem”, tradução livre), módulo do instrumento MELQO (“Medindo Qualidade e Resultados na Educação Infantil”, tradução livre), publicado pela Unesco, em parceria com Unicef, Banco Mundial e *Brookings Institution*, no ano de 2017.

O EAPI-pré-escola foi adaptado no ano de 2019 para uso na Rede Municipal de Educação Infantil paulistana, por meio de trabalho conjunto entre a Diretoria de Educação Infantil - DIEI/ Secretaria de Educação de São Paulo (SME), Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES- USP Ribeirão Preto) (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2020). Para esse fim, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) com especialistas em Educação Infantil e membros da Rede Municipal de Educação de São Paulo. O EAPI - crianças 2-3 anos foi elaborado a partir do EAPI-pré-escola, com adaptações à faixa etária específica.

Os EAPIs não estão publicados, porém, com acesso às redes municipais onde foram utilizados (Boa Vista e São Paulo). Os EAPIs são compostos de duas entrevistas, para diretor e professor, e de 195 e 80 itens (EAPI creche e EAPI pré-escola, respectivamente) para serem observados, distribuídos em quatro partes: 1) Oportunidades de aprendizagem; 2) Interações e abordagens para aprendizagens; 3) Espaços, materiais e configuração da sala de referência e 4) Instalações e segurança da unidade. As pontuações dos EAPIs variam: há itens que são pontuados de 1 a 4; de 1 a 3; com resposta sim/não; outros pedem para especificar a quantidade de materiais.

O instrumento Indicadores da Qualidade da Educação Infantil

---

<sup>3</sup> O termo indicador é utilizado no sentido do que entendemos como descritor.

Paulistana/INDIQUE Paulistano foi organizado e publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/Diretoria de Orientação Técnica/Divisão de Orientação Técnica-Educação Infantil no ano de 2016 e tem sido utilizado pela Rede de Ensino de São Paulo anualmente. Trata-se de um instrumento de avaliação institucional para ser utilizado com participação dos vários segmentos da comunidade escolar, que selecionamos por conter uma dimensão específica sobre relações étnico-raciais e de gênero.

É composto por vários indicadores e subindicadores, distribuídos em nove dimensões: 1) planejamento e gestão educacional; 2) participação, escuta e autoria de bebês e crianças; 3) multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; 4) interações; 5) relações étnico-raciais e de gênero; 6) ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; 7) promoção da saúde e bem estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; 8) formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; 9) rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade. O instrumento pede que os participantes atribuam, para cada indicador, a cor que reflete com maior precisão a situação da instituição: verde, amarelo e vermelho. O verde significa que as ações do indicador estão consolidadas na instituição, o amarelo indica que não estão consolidadas, e o vermelho sinaliza que não existem na instituição.

Dois instrumentos de avaliação de contexto italianos, quais sejam: *ISQUEN* (*Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido* - Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche), tem por objetivo avaliar instituições educativas que atendem crianças de até três anos (creche); e a *AVSI* (*Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia* - Autoavaliação da Pré-escola), que objetiva avaliar o atendimento de crianças de 3 aos 6 anos de idade também foram estudados. Esses instrumentos estão estruturados em áreas a serem observadas e pontuadas por todos os atores envolvidos com a unidade educativa, engajados na troca de pontos de vista acerca das materialidades, da equipe profissional, da oferta de formação, da relação da instituição com as famílias, dentre outros aspectos.

A *ISQUEN*, elaborada por Ana Bondioli, Egle Becchi e Monica Ferrari em 1999 é composta por 51 descritores, distribuídos em quatro áreas de interesse: 1) os sujeitos, 2) os contextos e as práticas, 3) os saberes do fazer, 4) as garantias, e para cada uma das áreas, há subáreas. Já a *AVSI*, elaborada por Ana Bondioli, Egle Becchi, Monica Ferrari, Antonio Gariboldi e Donatella Savio em 2001 e revista em 2008, é estruturada em 91 descritores organizados em quatro áreas de interesse: 1) a experiência educativa, 2) as atividades profissionais, 3) os adultos e suas relações, e 4) as garantias. Cada instrumento

possui uma forma de pontuação distinta. Cada item da escala *ISQUEN* apresenta três condições (a, b, c) e, pela observação, é verificado quais das três condições (que não são excludentes) dizem respeito ao contexto avaliado. Já a AVSI se constitui como um instrumento estruturado por itens escalonados em nove níveis de qualidade (1,3,5,7,9), podendo ser escolhida uma das pontuações ou outra intermediária (2,4,6,8).

No estudo desses instrumentos, adotamos uma sistemática de análise tal como exposta na Figura 1. Baseamo-nos nas categorias que compõem a justiça social segundo Fraser (2003), com destaque para aqueles aspectos necessários à promoção de interações não discriminatórias. Nesse sentido, olhamos também para as materialidades, dada sua relação intrínseca com as oportunidades de aprendizagem e interações.

### **FIGURA 1 (apresentada ao fim do texto)**

Em relação às práticas promotoras da *igualdade*, os instrumentos explicitam compromisso nesse sentido no que diz respeito às *materialidades* (mobiliário, equipamentos, materiais, brinquedos, livros e impressos), quando se trata das pontuações mais elevadas. A *ITERS-3* e *ECERS-3* possuem indicadores que reforçam, por exemplo, a necessidade de que os equipamentos de motricidade ampla sejam suficientes e interessantes para *todas* as crianças. O INDIQUE paulistano contempla, por exemplo, imagens (revistas, fotos, vídeos, desenhos etc.) que representam positivamente *todos* os bebês e crianças.

No que diz respeito às *interações pedagógicas e afetivas*, em geral os instrumentos trazem a necessidade de que *todas* as crianças recebam atenção das professoras nos diversos momentos do dia (durante refeições, troca de fraldas, atividades e proposições etc.) e que *nenhuma* criança seja desconsiderada, ou que *nunca* haja interações negativas. A *ECERS-3* salienta, por exemplo, o envolvimento ativo de *todas* as crianças durante o momento do livro. O INDIQUE paulistano alerta que não haja distinção entre brincadeiras de meninos e meninas e que ambos sejam igualmente encorajados a representar os mais variados papéis sociais. A *ITERS-3* bem como os EAPI reforçam que *nunca* haja contato físico negativo entre professores/as e crianças. Por fim, ainda em relação ao tema igualdade e interações, todas as escalas analisadas reforçam a necessidade de interferência dos professores/as e de conversas/discussões para combater situações de racismo, xingamento e preconceito.

Os instrumentos também salientam o *reconhecimento das diferenças* quando, por exemplo, trazem a necessidade de que os materiais, atividades e conversas abordem/representem/valorizem a diversidade. Em relação às *materialidades*, a *ITERS-3* e *ECERS-3* reforçam que haja livros, imagens, músicas, acessórios, bonecas, outros brinquedos e materiais para fazer de conta que contemplem cinco tipos de diversidade (racial/étnica, cultural, etária, habilidades e de gênero) de forma positiva, evitando estereótipos e preconceitos. Em nota de esclarecimento, explicam o que isso significa: mostrar homens e mulheres desempenhando atividades similares (como construção civil e cuidado com bebês); contrastar tradições culturais com representações modernas não tradicionais. Já os EAPIs pontuam que haja livros de literatura, filmes, fotografias, pinturas, desenhos, culinária, músicas que “contemplem repertório artístico-cultural e científico de diferentes origens étnico-raciais” e que essas materialidades valorizem a diversidade étnico-racial abordando “aspectos históricos e culturais dos povos indígenas, negros, itinerantes e imigrantes”. Entretanto, não detalham o que isso significa, e ficam restritos ao aspecto étnico-racial.

As escalas também sinalizam grupos específicos de crianças (com deficiência e de diferentes faixas etárias) que devem ser considerados em suas especificidades em relação à acessibilidade e adequação dos espaços e materiais. Por exemplo, tanto a *ITERS-3* e *ECERS-3* quanto os EAPI reforçam que haja adaptações nos materiais, móveis e na organização da sala a crianças com deficiência ou mobilidade reduzida.

Por fim, ainda em relação ao reconhecimento das diferenças e materialidades, os EAPI trazem um aspecto não contemplado na *ITERS-3* e *ECERS-3*, qual seja, a necessidade de haver espelhos à altura das crianças e bebês. Segundo o documento “Educação Infantil e práticas promotoras da igualdade racial”, trata-se de um material importante para construção da auto imagem positiva, sobretudo, daquelas crianças que recebem menos reconhecimento da sociedade em relação à sua estética e características físicas.

No tocante às *interações afetivas e pedagógicas*, as escalas manifestam compromisso com as diferenças quando chamam a atenção para atividades, experiências e interações que valorizem e apresentem novas visões às crianças sobre as diferentes identidades culturais, étnico-raciais, religiosas e de gênero. Por exemplo, o INDIQUE paulistano aborda a necessidade de haver respeito aos bebês, crianças e adultos vinculados às religiões de matrizes africanas, bem como oportunidades para os bebês e crianças negras, indígenas e imigrantes de ouvir falas positivas sobre suas características e de ter

seus cabelos cuidados, possibilitando a construção de uma imagem positiva de si mesmos. A *ITERS-3* e *ECERS-3* trazem questões como a necessidade de haver estratégias específicas de expansão do vocabulário para crianças com deficiências ou que falam outra língua; conversas sobre os benefícios das semelhanças e diferenças entre as pessoas; inclusão da diversidade como parte das atividades de aprendizagem. O EAPI pré-escola reforça que haja discussões e conversas sobre aspectos históricos e culturais dos povos indígenas, negros, itinerantes e migrantes, de forma contextualizada e com intencionalidade pedagógica.

Vale pontuar que o *INDIQUE* paulistano é o único desses instrumentos que é de autoavaliação e que contempla, além de aspectos relacionados às materialidades e interações, procedimentos relativos ao Projeto Político Pedagógico, formação docente e práticas da unidade/equipe gestora. Por exemplo, esse instrumento indica que a unidade identifique ações, atitudes e verbalizações discriminatórias e dê encaminhamentos. Além disso, ressalta que a unidade garanta que em suas rotinas, calendários e ações pedagógicas, a educação laica seja respeitada.

Já a *ISQUEN* e *AVSI* foram escolhidas por apresentarem dimensões que tocam aspectos centrais quando defendemos o combate às desigualdades, assim como políticas e práticas pedagógicas mais justas e inclusivas, tais como: interações afetivas que respeitem todas as crianças em suas individualidades; sensibilização para as diferenças, com destaque para a diversidade cultural e social. Também apontam outros marcadores que significam diferenças entre as crianças, como idade, gênero, etnia, personalidade e modos de agir. Os instrumentos, em várias dimensões a serem avaliadas, destacam que o maior nível de pontuação se remete a práticas pedagógicas que não sejam excludentes, ainda que não explicitem, em todas elas, os marcadores sociais de raça/etnia, classe e gênero.

Quanto às materialidades, a *ISQUEN* e a *AVSI* abordam a importância da representação da cultura do grupo e da oferta aos bebês e às crianças, como um sentido de pertencimento cultural. Nesse âmbito, os instrumentos trazem as materialidades ao indicarem que as crianças precisam se reconhecer em um grupo de pertencimento em salas referência marcadas por traços pessoais (símbolo, a cama, o objeto de transição, os desenhos, as fotos) e nos espaços externos. Já as interações pedagógicas e afetivas são abordadas em diversos indicadores, sobretudo, no que toca às relações entre crianças e adultos (educadoras e arranjos familiares). Embora haja, em ambos os instrumentos, indicadores sensíveis às diferenças, nenhum deles deixa claro qualquer atribuição de

qualidade que remete a práticas docentes promotoras de igualdade racial, de gênero, social, etc.

Há legislações e documentos brasileiros que representam um avanço no sentido do combate às discriminações, uma vez que reconhecem como justa a reivindicação de grupos discriminados diante da experiência histórica de exclusão. No entanto, tal reconhecimento ainda impacta muito pouco as práticas pedagógicas e até mesmo as decisões do que é prioritário nas escolas e políticas educacionais. Isso fica manifesto quando notamos como gestores educacionais e muitos professores se acostumaram à “ideia de que uma coisa é pensar em qualidade educacional, ancorada nos sistemas de avaliação de larga escala [...] e outra é abordar a agenda de discriminações na escola” (Brasil, 2013, p.11).

Tendo isso em vista, queremos chamar a atenção para a urgência de articulação entre os debates sobre qualidade, avaliação e desigualdades no Brasil, dada a necessidade de enfrentamento, por exemplo, do racismo estrutural para a promoção de uma educação de qualidade.

Há importantes documentos que marcam a inserção do debate das relações raciais em instrumentos avaliativos brasileiros publicados e utilizados por redes de ensino: os *Indicadores de Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola* (2013) e os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (2016), porém, ambos são instrumentos de autoavaliação. O primeiro refere-se ao Ensino Fundamental e tem alcance nacional. O segundo refere-se à Educação Infantil paulistana e possui uma dimensão específica que aborda “relações étnico raciais e de gênero”. Além desses, há outros instrumentos construídos no Brasil (por exemplo, pela equipe do CAED/UFJF<sup>4</sup>) que de alguma forma são disponibilizados para as redes municipais e incluem aspectos da diversidade brasileira.

Os instrumentos de avaliação externa analisados abordam a questão da diversidade, ressaltando a importância da presença de materiais e impressos que enfatizem tais temas, e exigem a inclusão da diversidade no desenvolvimento das proposições, como por exemplo, a aceitação da diversidade como parte das conversas e das interações. Por outro lado, notamos a necessidade de contemplar em um instrumento de avaliação externa a questão da desigualdade estrutural da sociedade brasileira e de

---

<sup>4</sup> Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Até o momento de escrita deste artigo, este instrumento não tinha sido publicado e não tivemos acesso a ele.

forma transversal em todas as dimensões avaliadas. Isto é, antes de mais nada, reconhecer que a desigualdade é vivenciada na creche e na pré-escola em seu cotidiano, e, assim sendo, é importante que as ações pedagógicas sejam práticas potentes de combate à desigualdade desde a mais tenra idade. Portanto, propomos um instrumento que dê ênfase ao tema considerando a qualidade das interações pedagógicas, afetivas, culturais e sociais.

Como já visto, os instrumentos analisados contemplam uma série de aspectos importantes relativos à promoção da igualdade e respeito à diversidade. No entanto, poderiam ser aprimorados a partir da perspectiva de construção da identidade em crianças pequenas. Segundo a perspectiva de construção da identidade racial de Bento (2012), a identidade é elemento fundamental para o desenvolvimento pleno da criança, para assegurar seu bem-estar e saúde integral. É construída por meio do corpo e na convivência com o outro: “por meio do olhar, do toque, da voz e dos gestos desse outro a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e assim construindo sua autoimagem, seu autoconceito” (p. 112).

Tomando como referência Bento (2012) e o documento *Educação Infantil e Práticas Promotoras da Igualdade Racial* (Brasil, 2012), sistematizamos tal perspectiva em três pilares que consideramos necessários para construção da identidade relativa não só à raça, mas também a gênero, deficiência, etnia, religião, configuração familiar etc. Com isso pretendemos sinalizar as limitações dos instrumentos analisados e lançar terreno para construção de um instrumento brasileiro de avaliação da qualidade em contexto que seja sensível às questões aqui discutidas.

*1) O primeiro pilar sustenta que todas as crianças devem ter acesso ao patrimônio cultural dos diferentes grupos (africano, afro-brasileiro, indígena, etc.) e a interações que valorizem essa diversidade.*

É comum aos instrumentos analisados a exigência de mostrar imagens, músicas, livros e brinquedos que representem positivamente a diversidade. Um deles, o EAPI, reforça ainda que haja conversas sobre aspectos históricos e culturais dos povos indígenas, negros, itinerantes e migrantes.

No entanto, esse pilar traz aspectos que os instrumentos não abordam. Bento (2012) e o documento *Educação Infantil e Práticas Promotoras da Igualdade Racial* (2013) apontam outros materiais (instrumentos musicais e jogos) que precisam representar a diversidade de patrimônios culturais, e aprofundam a necessidade de evitar estereótipos e preconceitos a partir das seguintes questões:

A) mostrar pessoas negras, indígenas, com deficiência etc. em momentos de protagonismo afirmativo, como em fatos históricos importantes (ex. descobertas científicas, lutas por direitos etc.) ou ocupando posições sociais de prestígio, ao invés de retratá-los apenas como escravizados ou como subalternos, em subempregos, situação de pobreza ou descuido. Por exemplo, o documento *Educação Infantil e Práticas Promotoras da Igualdade Racial* alerta como estereótipos podem estar implícitos em músicas e que os professores devem estar atentos a isso e apresentar outras visões às crianças (por exemplo, substituindo escravos de jó por guerreiros nagôs).

B) apresentar positivamente a diversidade de aspectos culturais, por exemplo, trabalhar em diferentes situações com tecidos representativos de diversas etnias e culturas, atentando para a diversidade constitutiva da população negra, da população indígena, do povo nordestino, etc.

C) trabalhar com as crianças livros escritos por autores e autoras negras, indígenas, com deficiência, de outros países etc. e conversar explicitamente sobre as questões de pertencimento identitário (ex. discutir quem são os/as autores/as e como seu pertencimento identitário influencia o conteúdo de sua escrita).

2) *O segundo pilar reforça a necessidade de interações capazes de identificar valores negativos (preconceitos e estereótipos) associados às minorias e combater essa negatividade e discriminações decorrentes.*

Os instrumentos analisados exigem que os professores e demais adultos estejam atentos e intervenham em situações de preconceito, xingamento e exclusão de brincadeiras, e que *nenhuma* criança receba interações negativas.

No entanto, esse pilar vai além, especificando situações em que isso pode ocorrer e como evitar que ocorram. Por exemplo, o documento *Educação Infantil e Práticas Promotoras da Igualdade Racial* ressalta a importância de mediar casos de discriminação muito comuns nas brincadeiras de faz de conta, quando crianças negras são desqualificadas por escolherem ocupar papéis tradicionalmente associados a pessoas brancas. Para evitar esse tipo de situação e motivar as crianças a desempenhar quaisquer papéis, o documento sugere apresentar-lhes novos repertórios como histórias de reis e princesas de várias etnias. Além disso, Bento (2012) alerta que muitas vezes são os próprios professores que propagam valores negativos associados a determinadas crianças e que devem estar atentos a isso (por exemplo, quando a maioria das crianças classificadas como difíceis de lidar e indisciplinadas são negras).

3) *O terceiro pilar reforça a importância de interações capazes de promover valores positivos associados a todas as crianças, por meio de brinquedos, toques, olhares e conversas que acolham todas elas e valorizem suas características físicas e potencialidades.*

Os instrumentos analisados abordam esse aspecto de alguma forma, quando exigem, por exemplo, que as professoras conversem com as crianças sobre os benefícios das diferenças entre as pessoas ou que *todas* as crianças recebam atenção e cuidado durante os vários momentos do dia.

No entanto, esse pilar vai além, especificando os tipos de diálogos, elementos e interações que são importantes para construção da auto imagem positiva das crianças, com especial atenção àquelas cuja auto estima é cotidianamente depreciada pela sociedade. Além de reforçar a necessidade de uma atitude de observação cuidadosa e interessada de cada criança, o documento *Educação Infantil e Práticas Promotoras da Igualdade Racial* (Brasil, 2013) sugere, por exemplo, que estejam disponíveis bonecas de diferentes fenótipos, inclusive, representando a diversidade de tons de pele e traços que compõem a população negra. Sugere também que as/os professoras/es conversem com as crianças de modo a descrever e valorizar suas diferentes características, nomear sua cor/raça e traços fenotípicos, passar mensagens positivas acerca de suas potencialidades e atributos físicos como tipos de corpo (crianças magras, gordas), tons de pele e tipos de cabelo, por meio de toques, gestos, olhares e conversas que as façam se sentir apreciadas e acolhidas.

O documento sugere também que se trabalhem e exponham fotos das crianças do grupo e de suas famílias, que haja espelhos à altura delas, que sejam encorajadas a elaborar autorretratos e a desenvolver sua capacidade de observação das características físicas por meio da apreciação de autorretratos feitos por outras crianças e por artistas de diversas raças, etnias, gêneros, países etc. Tudo isso precisa motivar conversas que ajudem as crianças a construir uma imagem positiva sobre si e sobre todas as raças, etnias, culturas, com e sem deficiência etc.

### **A construção de um instrumento brasileiro de avaliação da qualidade da Educação Infantil**

É difícil descrever a qualidade da Educação Infantil sem considerar todos os aspectos que a compõem, pois uma prática educativa e pedagógica de qualidade na

Educação Infantil depende da ação conjugada dos insumos, dos processos e das orientações, normativas e leis. No que diz respeito à avaliação da qualidade, a literatura considera os insumos, como a infraestrutura predial, a disponibilidade de espaços internos e externos com a segurança e adequação devidas, os materiais, brinquedos e equipamentos pertinentes, disponíveis e acessíveis para todas as crianças e o conjunto de profissionais qualificados; e os processos, como as relações com familiares, responsáveis e comunidade, a natureza do projeto político pedagógico do sistema e das unidades, as vivências e oportunidades para brincadeiras subsidiadas pela estrutura acima mencionada, e as interações positivas entre todos os envolvidos. Tendo dito isso, é possível organizar propostas de avaliação da Educação Infantil de diversas maneiras, desde o monitoramento das infraestruturas prediais e de recursos humanos até as práticas cotidianas, a depender do objetivo considerado previamente. Nesse sentido, vários instrumentos podem ser utilizados para o levantamento de grupos distintos de informações (infraestrutura predial; recursos humanos, materiais, brinquedos e equipamentos, organização do espaço, etc.).

Neste artigo, sem desconsiderar a importância dos aspectos acima descritos e de sua intrínseca relação com o que pretendemos tratar aqui, é apresentada uma proposta de avaliação da qualidade focada em processos, isto é, naquilo que é desenvolvido no cotidiano com as crianças e naquilo que compõe a vivência delas sem qualquer tipo de discriminação. Isso quer dizer que a qualidade da organização, da prática pedagógica e das interações entre os envolvidos está diretamente vinculada às oportunidades educativas e de cuidados a que todas as crianças matriculadas têm acesso todos os dias.

A proposta de avaliação da prática pedagógica e das interações será constituída de itens considerados importantes para que as crianças se sintam confiantes e vivenciem integralmente o que o Projeto Político Pedagógico da unidade educativa, os adultos, a organização dos tempos e do espaço e os materiais lhes oferecem. Além disso, é crucial a participação ativa das crianças e a abertura dos adultos para tal no desenrolar das proposições e ainda, que todas elas tenham oportunidade de serem ouvidas atentamente em todas as suas expressões, demandas e interesses, sem discriminação.

Assim, o instrumento procurará evidências a respeito da ação cotidiana dos profissionais (sem sua identificação individual, pois a avaliação será do contexto pedagógico) e das crianças da turma ao interagirem umas com as outras. Por exemplo, se ao interagirem com as crianças durante os cuidados pessoais ou durante uma atividade/proposição individual ou em pequenos grupos, todas as crianças,

independentemente de gênero, raça, deficiência ou características físicas e/ou fenotípicas, são atendidas e consideradas a partir de suas demandas.

A qualidade da Educação Infantil é aqui defendida como aquela que garante a oportunidade educativa e de cuidados para todas as crianças sem qualquer tipo de discriminação. Ressaltamos esse posicionamento porque temos a percepção de que a natureza da experiência e vivência das crianças pode variar imensamente a partir de suas condições sociais, econômicas e individuais. Nesse sentido, a preocupação, ao tratar da qualidade do atendimento da Educação Infantil, se aprofunda quando lidamos com as questões relativas às desigualdades brasileiras. Ao defender a qualidade da Educação Infantil, mesmo considerando sua heterogeneidade (regional, por exemplo), o instrumento mantém como objetivo o atendimento que oferece a todas as crianças, a partir de uma abordagem pautada na igualdade e no reconhecimento das diferenças, a valorização devida de suas individualidades, origens, contribuições, participações.

Tendo firmado tais princípios, a escala em construção considerará as interações sem discriminação em todas as suas dimensões. Essas dimensões agruparão itens relativos aos seguintes temas: (1) cuidados pessoais, para se referir às necessidades das crianças relativas à higiene pessoal, alimentação, sono e cuidados com o seu corpo; (2) organização do espaço e dos tempos, na tentativa de visualizar as oportunidades que as crianças têm de vivenciar junto com seus colegas e professoras/res, algo de seu interesse e que promova aprendizagens ao longo do dia; (3) materiais, brinquedos, equipamentos e recursos que se encontram no contexto educativo, oferecendo às crianças vivências com a diversidade; (4) ações dos adultos que permitem que as crianças, sem discriminação, possam ser atendidas, acolhidas, respeitadas e ouvidas, escolher seus pares e projetos (materiais e brinquedos), se sentir representadas pelos materiais (brinquedos, livros, informações, etc.) que encontram nos ambientes educativos e ao longo do dia; (5) oportunidades efetivas de aprendizagem encontrando recursos em sala e na unidade educativa que as permitam conhecer o mundo e seus potenciais naturais, sociais, históricos, artísticos e etc.; e (6) lidar com seus conflitos e dificuldades de forma construtiva e positiva e de maneira a preservar a construção de sua identidade, livre de discriminação.

Atenção será dada aos aspectos que dizem respeito à representação de diversidade brasileira e às diferenças, isto é, para cada item avaliado levaremos em consideração a diversidade e as diferenças encontradas na unidade educativa e nas turmas avaliadas (regiões onde há predominância de raças e etnias específicas, por exemplo, instituições

de Educação Infantil situadas em áreas onde há maior número de crianças ribeirinhas ou indígenas; turmas que reúnem imigrantes e pessoas pretas e brancas; e assim por diante). Para isso, é preciso identificar as características da instituição de Educação Infantil e as informações de matrículas das crianças buscando suas origens e especificidades para que o ambiente possa ser avaliado à luz da demanda expressa no grupo ali atendido. Será salientado, no entanto, que é preciso ter cuidado ao identificar a população atendida, evitando rotular ou categorizar as crianças de maneira limitada e desrespeitosa, utilizar ideias pré-concebidas a respeito de suas capacidades e características ou implementar condutas discriminatórias ao lidar com elas ao longo do dia e durante suas atividades/proposições e participação. Às crianças não se deve restringir a oportunidade educativa por causa de sua raça, religião, deficiência, características físicas, dificuldades emocionais ou psicológicas, situação socioeconômica e/ou cultural de suas famílias.

Como exemplo disso, a avaliação proposta buscará informações sobre a literatura presente em sala, se os livros e outros impressos são variados trazendo histórias e informações sobre as culturas ali presentes (e outras não presentes, mas conhecidas e importantes para o cenário brasileiro), de autores de diferentes raças e etnias, se há livros informativos sobre a diversidade humana que ressaltam que podemos ser diferentes sem sermos inferiores. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil serão avaliadas na perspectiva da igualdade, onde tudo que se oferece garante a representatividade dos grupos sociais brasileiros e o acesso de todas as crianças, seja na brincadeira, na apropriação conceitual ou nas demais relações e interações ali estabelecidas.

Em nosso entendimento, a qualidade pressupõe igualdade, que por sua vez é expressa nas escolhas que um conjunto de profissionais faz para conduzir a educação de bebês e crianças pequenas. Entendemos também que a qualidade pode ser relativa desde que os direitos das crianças sejam respeitados e, portanto, sejam a base do Projeto Político Pedagógico e da prática educativa diária. Mas, ao mesmo tempo, há parâmetros definidos que dirigem o nosso olhar quando se trata de oferecer oportunidade para todas as crianças sem que elas sofram qualquer tipo de discriminação - nessa parte não há negociação possível. Toda criança, sem distinção, nasce com a capacidade de aprender e somos nós, aqueles que cuidam e educam, que propomos o escopo da trajetória da aprendizagem de cada uma delas sob a nossa responsabilidade.

É importante que as crianças tenham sempre a possibilidade de se reconhecerem e de reconhecer seus pares como parte da diversa população brasileira, e que desde seu ingresso na creche, percebam a riqueza dessa diversidade com respeito, curiosidade e

admiração. É necessário, por outro lado, que desde a creche, o planejamento institucional, a prática e a atitude educativas estejam alinhadas ao combate à desigualdade, que os profissionais da Educação Infantil estejam cientes da importância da igualdade e da equidade na trajetória da educação escolar de todas as crianças. A avaliação da qualidade dos contextos pedagógicos pretende ressaltar esses aspectos, já trazidos pela legislação, documentos e orientações nacionais e municipais, e que chame a atenção dos profissionais para que aprendam a lidar com a diversidade, respeitando as crianças e suas famílias, suas culturas e hábitos e sua formação enquanto cidadãos brasileiros.

### Referências:

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* 1ª. Ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018. 204 p.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido (ISQUEN). In: CIPOLLONE, Laura (a cura di). *Indicatori e strumenti per valutare il nido*. Bergamo: Edizioni Junior, 1999.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. 221p.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de; SILVA JÚNIOR, Hélio. *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. 1ª. Ed. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Instituto Avisa lá), 2012. 50p.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica (a cura di). *AVSI - Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia: uno strumento di formazione e il suo collaudo*. S. Paolo: Edizioni Junior, 2008.

BONDIOLI, Ana; SAVIO, Donatela. (Orgs.). *Participação e qualidade em educação da infância: percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

CADIMA, J., LEAL, T. & BURCHINAL, M. The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, vol. 48, pp. 457-482, 2010.

DIAS, Lucimar Rosa. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. 2007. 182f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Propostas pedagógicas e currículo: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEB, 1996b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2013. 113p.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

FRASER, Nancy. Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. In FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or Recognition? A political-Philosophical Exchange*. London: Verso, 2003, p. 7-109.

GAUDIO, Eduarda Souza. *Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero*. 2013. 242 f. Mestrado em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

HARMS, Telma; CLIFFORD, Richard; CRYER, Debby. *Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil – crianças 3 a 5 anos - ECERS-3*. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

HARMS, Telma; CRYER, Debby; CLIFFORD, Richard; YAZEJIAN, Noreen. *Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil - crianças 0 a 3 anos - ITERS-3*. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; BAZILIO, Luiz Cavalieri. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Zilma. de M. R. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Fabiana de. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?*. 2004. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. São Paulo: 2016

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Sumário Executivo: Avaliação Diagnóstica da Educação Infantil de São Paulo*. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social. 2020. Circulação Interna.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 44 nº.153, jul/set, 2014.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde, Mello, A. M., Vitória, T., Gosuen, A., & Chaguri, A. C. *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. - Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WAJSKOP, Gisela. *O brincar na Educação Infantil*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: nº 92, p. 62-69, fev. 1995

## DADOS DAS AUTORAS

### *Aline Helena Mafra Rebelo*

Pesquisadora e Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2391-9744>

Endereço de correspondência: Rua 270, nº 275, apto 1401, Meia Praia, Itapema/SC - CEP: 88220-000

E-mail: [ahelenamafra@gmail.com](mailto:ahelenamafra@gmail.com)

### *Eliana Maria Bahia Bhering*

Pesquisadora e Professora Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC)

Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0814-4944>

Endereço de correspondência: Rua Sergipe, 678, apto 7ª, Higienópolis, São Paulo/SP - CEP: 01243-000

E-mail: [elianabhering@gmail.com](mailto:elianabhering@gmail.com)

### *Julice Dias*

Pesquisadora e Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1896-5065>

Endereço de correspondência: Rua Nelson Seara Heusi, 890, Gravata – Navegantes/SC - CEP: 88372-732

E-mail: [julice.dias@hotmail.com](mailto:julice.dias@hotmail.com)

### *Maria Helena Dos Santos*

Pesquisadora e Bolsista da Fundação Carlos Chagas (FCC)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8274-764X>

Endereço de correspondência: Rua Angélica Romana Calanca, 141, apto 04, Vila Ayrosa – Osasco/SP - CEP: 06290-100

E-mail: [mhele@terra.com.br](mailto:mhele@terra.com.br)

### *Sara Badra de Oliveira*

Pesquisadora e Bolsista da Fundação Carlos Chagas (FCC)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4415-168X>

Endereço de correspondência: Rua Germano Casellatto, 11 (Casa C), Barão Geraldo - Campinas/SP - CEP: 13084-776

E-mail: [sara.badra.oliveira@gmail.com](mailto:sara.badra.oliveira@gmail.com)

## **CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram para os devidos fins que não há conflitos de interesse.

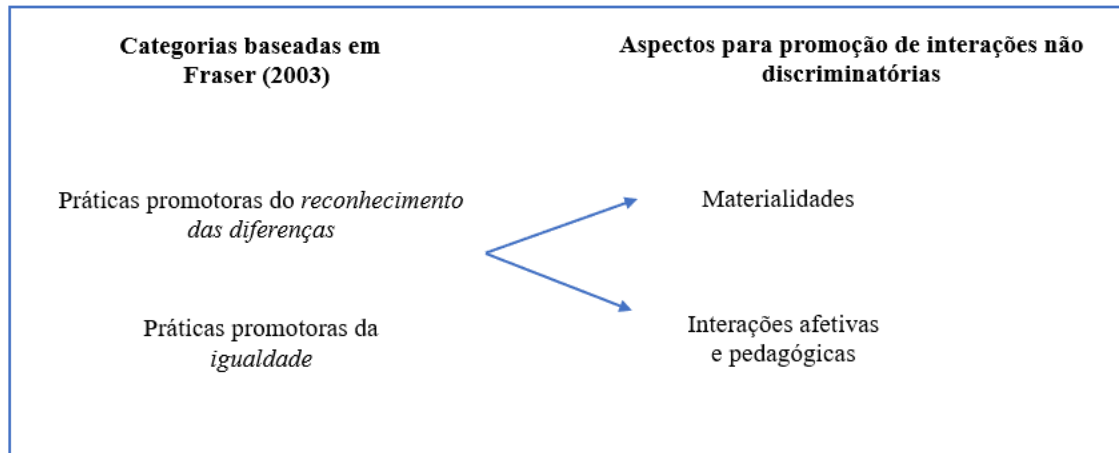
## **CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES**

Declaramos para os devidos fins que todos os autores deste artigo contribuíram em todas as etapas da elaboração do texto: concepção do artigo, revisão da literatura, organização e análise dos dados, validação dos dados e elaboração do texto final.

## FIGURAS

(deve ser alocada no local indicado na página 14)

**Figura 1** – Sistemática de análise dos instrumentos



Fonte: Elaboração das autoras, 2021