

DOSSIÊ: “Desafios para a avaliação de contexto na educação infantil: Itália e Brasil”.

## “Promover a partir de dentro”: uma abordagem reflexiva e participativa da avaliação de contextos educativos<sup>1</sup>

### *“Promote from within”: a thoughtful and participated approach in the evaluation of educational settings*

Donatella Savio <sup>Ⓔ</sup>

<sup>Ⓔ</sup> Università degli Studi di Pavia –UNIPV; Pavia, Itália. <https://orcid.org/0000-0003-2031-7032>, [donatella.savio@unipv.it](mailto:donatella.savio@unipv.it)

**Resumo:** Avaliação de contextos educativos como “promoção a partir de dentro” foi desenvolvida por inúmeras pesquisas de campo (Bondioli, 2015a; Savio, 2013). A abordagem se baseia nos princípios da reflexividade e da participação (Guba & Lincoln, 1989, 2001); inclui o envolvimento de um grupo de trabalho (os operadores de determinado contexto educacional) e de um facilitador de processos participativo-reflexivos. O referencial teórico, os objetivos, os processos e as estratégias que definem a abordagem serão discutidos, examinando-se especialmente o papel do facilitador e as fases do percurso de avaliação à luz de pesquisas recentes (Bondioli, 2015a, 2015b; Bondioli & Savio, 2009; Bondioli & Savio, 2014a; Savio, 2011; Savio, 2013).

**Palavras-chave:** avaliação de quarta geração, educational evaluation, contextos educativos para a infância, participação, reflexão, promoção a partir de dentro

<sup>1</sup> Submissão original em italiano (Promuovere dall'interno”: un approccio riflessivo e partecipato alla valutazione dei contesti educativi). Traduzido por Andressa Picosque (Tradutora; bacharela em Letras Português-Italiano pela Universidade de São Paulo; Tikinet, São Paulo, SP, Brasil.)

**Abstract:** *The evaluation of educational settings such as “promotion from within” has been developed through extensive research in the field (Bondioli, 2015a; Savio, 2013). The approach is founded on the principles of reflexivity and participation (Guba & Lincoln, 1989, 2001); it requires the involvement of a working group (the operators of a certain educational context) and of a facilitator of reflexive-participatory processes. We will discuss the theoretical references, the specific objectives, processes, strategies that characterize the approach, deepening in particular the facilitator role and the stages of the evaluation process in the light of recent researches (Bondioli, 2015a, 2015b; Bondioli & Savio, 2009; Bondioli & Savio, 2014a; Savio, 2011; Savio, 2013).*

**Keywords:** *fourth-generation evaluation, educational evaluation, educational settings for children, participation, reflexivity, promotion from within*

## 1. Introdução

Com esta contribuição pretendo expor uma abordagem para avaliação de contextos educativos desenvolvida pelo grupo de pesquisa de Ensinos pedagógicos da Universidade de Pavia ao longo de mais de 20 anos (Bondioli, 2015a; Bondioli & Ferrari, 2004), por meio de inúmeras pesquisas realizadas com a participação de profissionais de educação (professores, educadores, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas, etc.) e executadas principalmente no contexto de serviços para a infância<sup>2</sup>. A abordagem envolve a participação ativa das equipes educacionais, que são chamadas a avaliar em primeira mão o próprio serviço, e interpreta a avaliação efetuada utilizando ferramentas ad hoc, principalmente como um processo reflexivo participativo desenvolvido em relação com o perfil de qualidade emergente da avaliação dos serviços. Tal processo é dirigido por um duplo propósito: proporcionar melhorias, mas também promover consequências formativas nos participantes em termos de maior consciência profissional e intencionalidade. Precisamente em relação a este modo de entender a avaliação, a metodologia foi indicada como “avaliar-retornar-refletir-inovar-avaliar” (Bondioli & Ferrari, 2004); em recentes pesquisas (Bondioli, 2015a, 2015b; Bondioli & Savio, 2014a; Savio, 2013),

<sup>2</sup> Na Itália, o sistema de ensino 0-6 prevê instituições diferentes e separadas para duas faixas etárias. Crianças de até 3 anos de idade são acolhidas em creches, ou em uma variedade de serviços educacionais que as ampara com funções diferenciadas, mas semelhantes (por exemplo, centros de jogos, onde a frequência é diária e de poucas horas e não é servido almoço), gerenciados pelas autoridades locais (municipais e regionais) diretamente, mas também indiretamente por meio do monitoramento de instituições privadas ou afiliadas. Já crianças de 3 a 6 anos frequentam pré-escolas, a maioria das quais é gerenciada diretamente pelo Estado, embora em algumas áreas exista uma forte tradição de gestão direta e/ou de monitoramento de instituições “puramente” privadas e afiliadas por parte de municípios e regiões. Note-se que uma lei recente (Lei nº 107, de 13 de julho de 2015, art. 1º, subitem 181, alínea e) estabeleceu o sistema de ensino integrado 0-6, iniciando um processo de superação da separação institucional entre 0-3 e 3-6, pelo menos do ponto de vista político-cultural.

que estudaram em particular a estrutura da avaliação e o papel do instrutor-facilitador, a abordagem é definida em termos de “promoção a partir de dentro”.

A seguir exporei primeiro os traços culturais distintos da avaliação como “promoção a partir de dentro”, ou seja, seus princípios fundadores e suas raízes teóricas. Depois a apresentarei do ponto de vista metodológico, especificando seus objetivos, processos e suas estratégias, e me deterei em particular sobre os resultados das investigações que melhor definiram o papel do instrutor-facilitador e a estrutura do percurso.

## 2. Princípios e raízes teóricas

A avaliação como “promoção a partir de dentro”, como mencionado, tem por objeto serviços educacionais cujo objetivo é definir o perfil de qualidade, ou seja, os pontos fortes e as fragilidades. A abordagem assume como princípio de referência uma ideia específica de serviço educacional, considerando-o como um contexto resultante da interação de várias dimensões e níveis sistêmicos. De acordo com essa perspectiva, um contexto educacional inclui dimensões concretas (por exemplo, espaços, objetos, ações, etc.), relacionais (relacionamentos entre indivíduos) e simbólicas (valores, crenças, conhecimento, etc. dos sujeitos) e é alcançado graças às suas interações dinâmicas; por isso é apropriado considerá-lo como um processo, em vez de um invólucro (Bondioli, 2008). E não só. Contexto educacional é um sistema em interação com outros sistemas mais ou menos próximos, como explica Bronfenbrenner (1979/1986), afirmando que a qualidade da experiência educacional vivenciada diretamente pela criança em seu “microssistema” (sua turma na creche ou na pré-escola) também é determinada pelo que acontece nos níveis sistêmicos cada vez mais distantes da própria criança, mas intimamente ligados a seu “microssistema”, ou seja: mesossistema (relações entre ambientes em que a criança participa, por exemplo entre educadores e família), esossistema (relações entre ambientes onde a criança não participa, mas que afetam seu microssistema, como entre educadores e sindicatos) e macrossistema (o sistema de crenças que instrui a organização e o conteúdo dos níveis sistêmicos inferiores, por exemplo um certo conceito prevalente sobre a infância em determinado período em determinado contexto sociocultural, como na Europa contemporânea).

No que diz respeito ao modo de conceber a qualidade educacional e sua avaliação, a abordagem se encaixa no âmbito teórico da avaliação de quarta geração (Guba & Lincoln, 1987/2007, 1989, 2001) e engloba a perspectiva epistemológica socioconstrutivista. Nesta perspectiva, para simplificar, o dado real não é jamais, realmente, “dado”, mas sempre construído por meio de processos sociais que definem também individualmente as matrizes de sentido pelas quais se pode desenvolver a relação de compreensão do mundo. Essas referências definem um segundo princípio que orienta a abordagem de avaliação apresentada aqui: a qualidade educacional e sua avaliação são processos sociais. Por isso, são dimensões dinâmicas, somente temporariamente fixadas em configurações estáveis, e são alimentadas pela comparação dialógica intersubjetiva. Procurando desenvolver este princípio, isso significa em primeiro lugar que não existe uma ideia única e definitiva da qualidade educacional, que estabelece “de cima” como uma instituição de ensino deve se caracterizar para ser válida; antes podem existir concepções bastante diferentes de qualidade em relação a diferentes referências culturais, políticas e de valores, e em relação ao papel desempenhado – como professor, pai ou administrador (Becchi, 2000). Neste plano, o vínculo que determina a ideia de qualidade que deve ser tomada como referência é sua validade intersubjetiva (ver, entre outros, Becchi, 2000; Moss & Dahlberg, 2008), ou seja, essa ideia de qualidade seria o resultado compartilhado dos processos de confronto e negociação social. Também o ato de avaliação é da mesma natureza e contribui, sobretudo, para construir a partilha sobre a ideia de qualidade: avaliar determinado contexto significa definir seu perfil de qualidade, seus pontos fortes e suas instabilidades, por meio da comparação e da negociação dos agentes envolvidos na avaliação, que desta forma também esclarecem e elaboram a concepção de “bom” contexto educacional que suporta o julgamento avaliativo. A definição de qualidade e sua avaliação, portanto, são processos interligados, circulares, eminentemente sociais, e por isso dinâmicos, cuja validade é garantida pela intersubjetividade.

Em relação ao vínculo de validade intersubjetiva da ideia de qualidade tida como referência e de sua avaliação, propõe-se um terceiro princípio, tomado como parâmetro da avaliação como “promoção a partir de dentro”, aquele de participação democrática: os processos que definem a ideia de qualidade e os resultados da avaliação são mais válidos quanto mais aqueles envolvidos no contexto objeto da avaliação (*stakeholders*) participam de modo mais abrangente de tais trabalhos (Bondioli & Savio, 2013; Cousins & Earl, 1995; Dahlberg, Moss, &

Pence, 1999; House, 2005). Uma participação que, em suas várias nuances, se pretende como oportunidade não só para expressar seus pontos de vista, mas também para deliberar, ou seja, para contribuir ativamente para as decisões que orientam os processos em análise em termos de significado e ação (Bondioli & Ghedini, 2000; Ryan & De Stefano, 2000; Ulrik & Wenzel, 2003).

O princípio da construção intersubjetiva da qualidade educacional e da sua avaliação determina o princípio da natureza situada, portanto sempre em certa medida local, dessa construção, como uma referência adicional para avaliação como “promoção a partir de dentro”. A ideia de creches ou escolas “boas” está sempre atrelada à negociação interna de determinado grupo de *stakeholders*, que pertence a um certo território com determinada história e determinadas tradições. Grupo este que se pode imaginar construído sobre diferentes níveis sistêmicos, cada qual com sua perspectiva particular inscrita naquela dos níveis superiores: por exemplo, os *stakeholders* que se relacionam com uma única instituição levarão uma certa ideia de qualidade educacional peculiarmente negociada, avaliada e situada, que se inscreverá dentro daquela definida no município a que pertence, igualmente situada, mas negociada em nível mais amplo, que, por sua vez, se inscreverá naquela definida regionalmente, e assim por diante. Isso implica que pode haver maneiras diferentes de as escolas ou creches serem “boas”, sem prejuízo do vínculo de validade intersubjetiva, e que nenhuma dessas pode ser tida como modelo absoluto de referência, ainda que todas contribuam para a reflexão sobre a qualidade educacional e sua promoção. De acordo com essa perspectiva, cada realidade educacional, como instituição única ou entidade territorial mais – ou menos – abrangente, deve trabalhar no sentido de construir conjuntamente seu próprio perfil de qualidade educacional e promover continuamente sua definição ideal e sua realização concreta.

A avaliação como “promoção a partir de dentro” apresenta todos os princípios enunciados até agora (o contexto educacional como emaranhado de múltiplas dimensões e níveis sistêmicos; a construção em conjunto da ideia de qualidade e de sua avaliação; a participação democrática abrangente nos processos de definição da qualidade e de sua avaliação; a natureza localizada de tais processos), de acordo com a ideia de que o processo de avaliação de um contexto educacional deve se desenvolver por meio de reflexão participativa sobre a realidade objeto da avaliação.

Sobre a reflexão, a abordagem toma como referência a perspectiva deweyana (Dewey, 1933/1961), que parte da ideia de ponderação como desenvolvimento de um processo de

investigação pelo qual, por meio de procedimentos de observação, concepção, inferência, se passa da pesquisa sobre um problema para a elaboração e o teste de possíveis soluções. Nesse sentido, a avaliação do contexto educacional, que se vale da observação e da expressão de uma opinião sobre sua qualidade, é entendida como oportunidade de detectar “problemas” de outra forma, somente intuídos pelos educadores; representa, portanto, o ponto de partida do processo reflexivo que se desenvolve em pelo menos dois níveis. Em primeiro lugar, a observação pontual do contexto traz à luz certas práticas já relevadas porque realizadas por hábito (por exemplo, o tempo livre para brincar no pátio depois do almoço, com os professores/educadores no papel de supervisores) e leva a refletir sobre “por que se faz o que se faz”, ou seja, sobre as referências educacionais que as sustentam (como a estranha necessidade de um momento lúdico visto apenas como forma de extravasar e como intervalo entre as atividades supostamente mais sérias e importantes do ponto de vista educacional). Portanto, uma reflexão que revela “pedagogias latentes” (Becchi, 2005; Bondioli, 2000), ou seja, convicções (como o jogo visto como extravasão) que guiam as ações do educador, mesmo se não estão presentes em sua mente de modo totalmente explícito. Em segundo lugar, a reflexão envolve ato puramente avaliativo, ou seja, uma comparação entre “o que se faz e por quê” – que a observação do contexto permitiu esclarecer – e “como gostaria/deveria fazer e por quê”. Na investigação da distância entre esses dois níveis, aquele do ser e aquele do dever ser, o julgamento é amadurecido e a reflexão se desenvolve como pesquisa de possíveis soluções que produzem transformações (Scriven, 1980), novamente em dois planos. Transformações em termos de melhorias, que têm a estrutura das soluções possíveis para combater o problema da distância observada entre “o que se faz” e “o que gostaria/deveria fazer”. Mas também transformações em termos de aquisição de consciência da própria identidade educacional, que é precisamente o “como gostaria de fazer e por quê”, em que o “por quê” estimula a reflexão sobre as referências, as convicções, os valores que se pretende abraçar. É nesse último plano que se insere a consequência formativa da avaliação como “promoção a partir de dentro”, que assume a forma de desenvolvimento da consciência e da intencionalidade profissional.

No que se refere à dimensão participativa de tais processos reflexivos, ou seja, ao fato de que a avaliação como “promoção a partir de dentro” se volta para uma equipe educacional envolvida na avaliação do próprio serviço, o princípio tomado como referência é o do confronto democrático. Mais precisamente, o diálogo entre os operadores e ao refletir sobre os dados de

avaliação deve ser desenvolvido com base nos seguintes critérios: todos têm o direito de expressar suas opiniões, mas também têm o dever de ouvir e aceitar o direito dos outros; a diferença de perspectiva – sobre como avaliar o contexto, sobre as convicções e os valores que se deseja agregar à ação educativa, etc. – é um valor porque requer o esclarecimento dos respectivos pontos de vista, reforçando o processo de elaboração consciente da própria identidade educacional; o objetivo que orienta o confronto é a negociação para definir pontos de vista comuns e uma identidade educacional compartilhada. A expectativa é de que esse processo tenha como consequência um efeito de empoderamento (Fetterman, 1994, 2000) profissional não somente sobre o indivíduo, mas sobre todo o grupo, reforçando o sentimento de pertencimento a uma equipe percebida como grupo de trabalho eficaz, capaz de colaborar e de operar em harmonia, de fomentar discussões sem temer e com a convicção de que esta seja a estratégia para continuar a crescer e a estabelecer-se como um grupo de fato.

Para resumir o que foi exposto até aqui, a avaliação como “promoção a partir de dentro”, com base nos princípios tomados como referência, pretende ativar na equipe educacional os processos principais, a seguir:

- confronto com a realidade concreta “objeto de avaliação”, por meio de observação, análise, avaliação;
- reflexão sobre práticas e ideias educacionais;
- descoberta do implícito educacional e da conscientização;
- expressão de opiniões individuais, com valorização das avaliações e das concepções de qualidade de cada participante;
- confronto, negociação e partilha de forma democrática;
- fortalecimento do grupo, com a construção conjunta de uma identidade educacional compartilhada;
- planejamento de melhorias.

Esses são processos complexos, cujos objetivos incentivaram o desenvolvimento e o teste de estratégias metodológicas, que definem a abordagem e serão expostas nos próximos parágrafos.



### 3. Método

A metodologia que caracteriza a avaliação como “promoção a partir de dentro” se articula sobre três aspectos principais: o uso de ferramentas para avaliação do contexto; o papel do instrutor; a estruturação em etapas orientadas por tarefas específicas.

Dado que, como já mencionado, a abordagem foi desenvolvida em mais de 20 anos de trabalho de investigação, pode ser dito que, nos primeiros 15 anos, o grupo de pesquisa de Pavia focou especialmente na construção e na definição das modalidades de uso formativo das ferramentas de avaliação de contexto<sup>3</sup> (Bondioli & Ferrari, 2004). É a fase da abordagem, entendida como “avaliar-retornar-refletir-inovar-avaliar”: muita atenção é focada na forma de propor o instrumento para a equipe educacional, organizar e acompanhar sua aplicação e, acima de tudo, observar que tipo de estratégias deve caracterizar a coleta, a elaboração e a restituição dos dados de avaliação à equipe educacional do contexto avaliado, de modo a provocar reflexão, tendo em vista a definição compartilhada de um planejamento de melhorias. Esse cuidado metodológico com a ferramenta e seu uso para fins educacionais, especialmente no sentido dado por Scriven (1980), de melhoria do processo durante a operação, já previa a presença e delineava o papel de um instrutor responsável por todo o processo; mas foi, sobretudo, na última década que a atenção dos pesquisadores de Pavia se voltou para as funções do instrutor e a estruturação do processo em um percurso definido, por meio de investigações empíricas que permitiram tanto provar quanto esclarecer tais dimensões (Bondioli, 2015a, 2015b; Bondioli & Savio, 2009; Bondioli & Savio, 2014b; Savio, 2008; Savio, 2011; Savio, 2012; Savio, 2013).

Nos próximos parágrafos, essas novas elaborações metodológicas serão examinadas: primeiramente, discutirei os atributos subjacentes que caracterizam a figura do instrutor-facilitador; então descreverei a estruturação em etapas do percurso de avaliação como “promoção a partir de dentro”, detalhando para cada fase a tarefa proposta e o papel específico desempenhado pelo instrutor-facilitador.

---

<sup>3</sup> Em geral, uma ferramenta de avaliação de contexto pode ser descrita como um documento que descreve os aspectos (itens) a serem considerados para avaliar a qualidade de um contexto educacional (creche, pré-escola, etc.). Para cada um dos aspectos identificados (tais como espaços, atividades, relações entre crianças, etc.), descreve as circunstâncias que correspondem a uma situação considerada de qualidade pelos autores do instrumento; caso o instrumento seja uma “escala”, para cada aspecto são descritas as circunstâncias da pior para a melhor, ou seja, que correspondem a diferentes graus de qualidade (por exemplo, baixo, médio, alto). Para aplicar a ferramenta deve-se comparar o que tem sido observado no contexto que se pretende avaliar com o demonstrado pela ferramenta, expressando, com base nisso, um juízo de valor.



### 3.1. O instrutor-facilitador

Simplificando o que é complexo, o papel do instrutor-facilitador na avaliação como “promoção a partir de dentro” pode ser caracterizado por quatro dimensões:

- sua posição no grupo de trabalho;
- suas tarefas;
- suas funções;
- seu estilo relacional e comunicativo.

Relativamente à sua posição no grupo de trabalho, ou seja, na equipe educacional envolvida na avaliação, o instrutor-facilitador é, para todos os efeitos, um membro do grupo, mas um membro particular. É uma figura externa à realidade do objeto de avaliação, dado que não pertence à equipe educacional, e, portanto, sua perspectiva é diferente daquela de todas as outras partes envolvidas. É também um especialista em educação e avaliação, mas por outro lado não se apresenta como um fiador de valores, ideias e critérios de qualidade das ferramentas que convida a usar, apresentando-as em vez disso como um possível ponto de vista, entre vários, sobre qualidade educacional. Em outras palavras, tem uma competência declarada sobre os processos e a metodologia da avaliação como “promoção a partir de dentro”, enquanto não sabe nada sobre a realidade do objeto de avaliação, sobre a qual são especialistas os operadores educacionais envolvidos. Este equilíbrio entre as áreas de competência e incompetência (o instrutor-facilitador conhece o método, mas não a realidade avaliada, enquanto o oposto vale para a equipe educacional) resulta em um equilíbrio de poder/saber que permite que o facilitador-instrutor seja ativo em todos os aspectos como membro do grupo: é, ele mesmo, um agente social, envolvido na dinâmica intersubjetiva do debate e da negociação, em que a posição de guia – quando se trata do método – se alterna com aquela de guiado – quando se trata do contexto avaliado – e com aquela de quem exprime seu ponto de vista, que “vale” tanto quanto os de qualquer outro.

Entre as tarefas do instrutor-facilitador, há aquelas primárias, de ajudar os participantes a reconstruir uma imagem compartilhada da realidade em que operam, permitindo-lhes prever o futuro e refletir sobre “por que se faz o que se faz” e “como se pode fazer melhor”. Com essa

referência, propõe-se como fiador da realização dos processos que caracterizam a abordagem e cuidam, em especial:

- do desempenho de todo o processo de avaliação como “promoção a partir de dentro”;
- do processo reflexivo sobre os dados avaliados no seu desenvolvimento formativo ou transformativo, já descritos em termos da descoberta do implícito educacional e, conseqüentemente, do desenvolvimento da consciência em relação à identidade educacional, seja do operador individual ou da equipe, e de projetar melhorias, descobrindo “o que se faz e por quê” para tentar “fazer melhor”;
- do processo dialógico e participativo democrático.

As funções desempenhadas pelo instrutor-facilitador para cumprir essas tarefas recordam aquelas apontadas por Wood, Bruner e Ross (1976) para tutoria. Cientes da diferença entre os dois campos de aplicação (por um lado, a relação entre um adulto e uma criança em uma tarefa de resolução de problemas fechada, ou seja, com apenas uma solução possível; e, do outro, entre um instrutor-facilitador e uma equipe educacional em situação de resolução de problemas reflexiva e aberta), a postura educacional do instrutor-facilitador foi pensada por pesquisadores de Pavia com a mesma referência, e desenvolve funções de tutoria (suporte de envolvimento; simplificação da tarefa; direcionamento; realce de aspectos cruciais; controle da frustração; modelagem), como segue.

1. Suporte de envolvimento na execução da tarefa: o instrutor-facilitador personaliza, ou seja, põe em causa pessoalmente cada participante na reconstrução de sua identidade profissional e do grupo, certificando-se de que o percurso seja apropriado por todos, no sentido tanto individual quanto coletivo, sustentando assim uma participação verdadeiramente motivada durante todo o processo.
2. Simplificação da tarefa, ou seja, a redução de possíveis alternativas para sua solução: o instrutor-facilitador destaca nas reflexões dos participantes os conteúdos que podem facilitar o esclarecimento de pedagogias latentes, mas também a construção de um ponto de vista transversalmente compartilhado.
3. Direcionamento para a resolução da tarefa, mantendo a motivação: o instrutor-facilitador mantém a atenção focada nos objetivos – transformativos ou formativos –

do percurso, ou seja, na avaliação e na reflexão, quer para projetar melhorias, quer para desenvolver a consciência da identidade educacional individual e do grupo.

4. Realce de aspectos cruciais, evidenciando os erros: o instrutor-facilitador destaca inconsistências ou argumentações “vazias” para revelar convicções ou divergências ocultas.
5. Controle da frustração: o instrutor-facilitador contém as experiências emocionalmente negativas causadas pela revelação de pedagogias latentes que “desagravam”: por exemplo, a descoberta de que se acredita operar a favor da autonomia da criança, mas se empregam brinquedos e materiais fora do seu alcance ou decorrentes da constatação de que há opiniões divergentes entre os colegas.
6. Modelagem – referente ao conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1956/1990; 1960/1974) –, trata-se de realizar uma solução apenas esboçada e intuída pelo parceiro menos experiente, ou seja, correspondente às suas habilidades proximais, em desenvolvimento, mas ainda não consolidadas, apresentando-se como “bom” modelo a ser imitado: o instrutor-facilitador explicita as pedagogias latentes e as conexões entre pontos de vista apenas intuídos pelos participantes, mantendo-se em níveis reflexivos e participativos proximais para o grupo.

Para ativar essas funções, o instrutor-facilitador assume estilo relacional, caracterizado principalmente pela abertura, pela curiosidade e pela neutralidade diante das opiniões expressadas, que se substancia em um estilo comunicativo definido por 11 estratégias principais<sup>4</sup>, que podem corresponder a atos de comunicação tanto verbal quanto não verbal; isto implica que um ato comunicativo pode corresponder à ativação simultânea de mais de uma estratégia entre aquelas identificadas.

---

<sup>4</sup> As estratégias foram testadas e estudadas minuciosamente, analisando o comportamento comunicativo de dois instrutores-facilitadores envolvidos no percurso de avaliação como “promoção a partir de dentro” (particularmente Bondioli, 2015a, 2015b; Savio, 2013). Não se propõe, obviamente, que a lista aqui apresentada seja concebida como exaustiva ou definitiva, mas que possa ser enriquecida com o resultado de possíveis investigações e estudos adicionais. As estratégias identificadas são 15; quatro não são aqui consideradas porque se relacionam com intervenções limítrofes da realização do processo (“pedir informações” sobre algo que não foi claramente compreendido; “intervenções procedimentais”, isto é, a respeito do cronograma de atividades, do conteúdo a ser tratado, etc.) ou que ultrapassam a tarefa de “promoção a partir de dentro” (“outro”) ou então incompreensíveis por questões técnicas (“não classificáveis”).

1. Ouvir: o instrutor-facilitador se propõe como exemplo de ouvinte atento, desejoso de entender e pronto para aceitar qualquer ponto de vista.
2. Solicitar esclarecimentos: o instrutor-facilitador estimula a expressão das opiniões dos participantes individuais.
3. Refletir: o instrutor-facilitador retorna, ao indivíduo e ao grupo, pensamentos, ideias e sentimentos expressos simplesmente os repetindo, para promover a descentralização e uma visão mais destacada de si mesmos.
4. Resumir e enfatizar: com essas duas formas de reflexão, o instrutor-facilitador retorna de modo condensado os significados compartilhados que estão em construção e enfatiza seus pontos principais, para que os participantes possam desenvolver e aprofundar suas ideias.
5. Pedir exemplos e ideias: o instrutor-facilitador convida os participantes a ilustrar, com exemplos da vida cotidiana, como uma ideia pedagógica é realmente implementada; ou, inversamente, incita-os a explicitar o que significam as práticas educacionais cotidianas em termos de ideias pedagógicas.
6. Propor elaborações: o instrutor-facilitador propõe ideias e/ou exemplos a partir do conteúdo expresso no grupo, para promover articulação e aprofundamento.
7. Provocar e exigir coerência: o instrutor destaca, com perguntas diretas ou solicitações de consistência, deduções equivocadas e/ou opiniões conflitantes, para provocar reflexão e comparação mais detalhada.
8. Sugerir conexões entre diferentes pontos de vista: o instrutor-facilitador mostra como diferentes ideias pertencem às mesmas crenças básicas ou são articuladas, a fim de promover processos de negociação.
9. Regular a troca de comunicação: o instrutor-facilitador dirige a comunicação, convidando um de cada vez a falar, dando a palavra a quem pede, etc.
10. Intervenções educacionais/teóricas sobre temas discutidos: com base em seu conhecimento teórico, o instrutor-facilitador dá ao grupo informações relativas às questões em discussão e sobre as quais lhe foi solicitado esclarecimento.

11. Expressar seu ponto de vista: o instrutor-facilitador, apresentando-se numa posição de igualdade em relação aos participantes, se junta ao debate, expondo seu ponto de vista pessoal.

### 3.2. As etapas do percurso

Como anteriormente indicado, com base em pesquisas recentes, o percurso de avaliação como “promoção a partir de dentro” foi estruturado e testado, fornecendo algumas etapas marcadas por tarefas precisas para o grupo de trabalho (Bondioli, 2015a, 2015b; Savio, 2013).

Reitera-se que o grupo de trabalho sempre consiste em uma equipe educacional que opera no mesmo serviço (creche, pré-escola)<sup>5</sup>. Geralmente, a solicitação de um percurso de avaliação do contexto pode vir da equipe educacional, de figuras da coordenação pedagógica ou de ambas. O instrutor-facilitador, consultado nesse sentido, propõe e concorda com os requerentes sobre o uso da abordagem de avaliação como “promoção a partir de dentro”, apresentando seus princípios de referência, seu significado e sua metodologia. Com isso, decide-se quem fará parte do grupo de trabalho, ou seja, se alguém, além dos educadores ou professores, participará, como coordenadores pedagógicos, professores auxiliares, etc.

Após esses contatos e esclarecimentos iniciais, se inicia o próprio percurso, estruturado em etapas<sup>6</sup>, cada uma das quais, como já foi dito, contém uma tarefa que pode ser realizada em uma ou mais reuniões, dependendo das necessidades e do ritmo de cada grupo de trabalho. O instrutor-facilitador modifica seu papel em relação às diferentes tarefas em diferentes etapas.

1ª etapa - A tarefa: chegar a um acordo explícito sobre a proposta de avaliação como “promoção a partir de dentro”.

<sup>5</sup> Também é possível envolver, em paralelo, mais equipes que trabalham em serviços educacionais do mesmo território – tais como as creches da mesma comuna –, prevendo momentos comuns para comunicar e discutir os resultados de cada percurso, a fim de reconstruir o perfil de qualidade e a identidade educacional do serviço em nível territorial (Savio, 2011).

<sup>6</sup> O número de etapas pode diferir do apresentado em outras publicações sobre o tema (Bondioli, 2015a, 2015b; Savio, 2013) em relação ao que, em diferentes casos, significa mais destaque para as fases que envolvem todo o grupo, ou participantes individuais ou o instrutor; de forma geral e em todos os casos, no entanto, a estrutura do percurso não muda em termos de conteúdo, quantidade e ordem de progressão das tarefas propostas.

O instrutor-facilitador apresenta a abordagem, descrevendo seu significado e sua metodologia, e convida o grupo para discutir o percurso proposto. Pede a cada participante que expresse seu ponto de vista e declare explicitamente sua adesão ao percurso, suas razões para participar e eventuais dúvidas e hesitações. Em caso de falta de adesões, que são aceitas para garantir a autenticidade do acordo, pactuam-se modalidades de reunião e comunicação sobre o que acontecerá com aqueles que decidem não participar.

2ª etapa - A tarefa: decidir os aspectos do contexto a serem avaliados.

O instrutor-facilitador convida o grupo para discutir e refletir sobre o aspecto ou os aspectos do contexto que pretende submeter a avaliação (ou seja, todo o contexto, ou salas de jogo, ou as relações com os pais, etc.), promovendo a expressão de perspectivas e reflexão individuais, mas também a negociação para chegar a uma decisão compartilhada, tanto quanto possível, do aspecto ou dos aspectos a serem avaliados.

3ª etapa - A tarefa: decidir o instrumento de avaliação.

O instrutor-facilitador, depois de selecionar os instrumentos de avaliação<sup>7</sup> adequados para detectar a qualidade do aspecto escolhido, propõe e ilustra para o grupo a análise crítica e a discussão sobre ela, sempre promovendo a expressão de pontos de vista individuais e negociação de uma escolha compartilhada. No caso de o grupo não considerar adequada às necessidades de avaliação nenhuma das ferramentas, o instrutor-facilitador concorda com os participantes sobre soluções alternativas, tais como o uso de partes de diferentes ferramentas, a construção um dispositivo *ad hoc*, etc.

4ª etapa - A tarefa: consolidar o conhecimento sobre o instrumento e organizar detalhadamente o tempo de avaliação.

Os participantes analisam individualmente a ferramenta escolhida e, em seguida, se reúnem para discuti-la de modo aprofundado, expressando dúvidas, receios, incompreensões,

---

<sup>7</sup> Ver nota 2.

com o apoio do instrutor-facilitador. No caso de qualquer participante não concordar com a filosofia de qualidade proposta pelo instrumento (por exemplo, com a indicação da contribuição dos pais para a definição do projeto educativo como elemento de qualidade), o instrutor-facilitador, além de promover a reflexão sobre o significado desse desacordo, apoiará o aprofundamento do significado do uso dos instrumentos, propondo-o como um ponto de vista sobre a qualidade não necessariamente para compartilhar, mas para fazer emergir a diferença; um guia que ajuda a identificar os aspectos a serem observados na complexidade das dimensões que caracterizam os contextos educacionais. Nesta base, são definidos e acordados os métodos e o cronograma de aplicação do instrumento.

#### 5ª etapa - A tarefa: avaliar.

Operadores aplicam individualmente o instrumento ao seu contexto, observando e avaliando os aspectos que interessam, de acordo com os critérios propostos precisamente pela ferramenta.

6ª etapa - A tarefa: construir em conjunto um perfil compartilhado da identidade educacional do contexto avaliado.

O instrutor-facilitador apresenta ao grupo as tabelas com os resumos dos dados avaliados, preparadas a partir de avaliações individuais, destacando em particular os “pontos fortes” e as “fraquezas” do contexto de referência nos aspectos avaliados, bem como as concordâncias/discordâncias sobre a avaliação entre os participantes. Apoiar, portanto, a reflexão e a discussão sobre dados de avaliação, convidando a aprofundar as razões e o significado dos elementos críticos e aspectos da “força” encontrados, mas também qualquer discordância de avaliação, chegando a acordos sobre “como e por que se faz o que se faz”, isto é, de fato, o perfil de qualidade emergente.

7ª etapa - A tarefa: decidir o aspecto específico a ser melhorado e a direção da intervenção.



Com base no perfil de qualidade acordado e definido na etapa anterior, o grupo, com o apoio do instrutor-facilitador, reflete e discute a escolha do aspecto específico sobre o qual desenvolver a melhoria, aprofundando-se nas razões e na direção da escolha (“por que e como queremos fazer”) para chegar a uma decisão o mais compartilhada possível (por exemplo, com base na avaliação da sala de jogos, decidiu-se intervir na seção de atividades de faz de conta, porque parece mais negligenciada, escolhendo renová-la com base na observação dos interesses lúdicos manifestados pelas crianças).

8ª etapa - A tarefa: definição da melhoria.

O instrutor-facilitador guia o grupo na definição da intervenção de melhoria tanto no âmbito da reflexão quanto no do significado (“porque agimos nesse sentido”) e no planejamento organizacional (como, quem, quando, etc.). Também são definidas as estratégias/ferramentas com as quais verificar os efeitos da intervenção (por exemplo, preparando observações para detectar a qualidade da brincadeira das crianças), indicando o que é esperado, de acordo com a estrutura *se... então*, típica do raciocínio hipotético: *se* vou intervir dessa forma (por exemplo, estruturando uma seção de atividades de faz de conta com base nos interesses lúdicos observados nas crianças), *então* espero que... as crianças brinquem mais, melhor e com um jogo mais rico.

9ª etapa - A tarefa: implementar a ação de melhoria

Os operadores realizam a intervenção de melhoria de forma independente e coletam dados para verificação.

10ª etapa - A tarefa: verificação da intervenção de melhoria.

O instrutor-facilitador promove no grupo a reflexão e a discussão dos dados coletados para a verificação da intervenção, considerando a sua correspondência com os resultados esperados e negociando um significado compartilhado, visando a um eventual projeto adicional.

11ª etapa - A tarefa: avaliar o processo de avaliação.

O instrutor-facilitador propõe ao grupo avaliar o trabalho realizado: retraça os passos dados, as decisões tomadas, os problemas considerados mais significativos em termos de reflexões provocadas e discussões desenvolvidas; convida os participantes a expressar sua opinião e sua avaliação individual, a enriquecê-la com a reflexão e compará-la no debate em grupo; apoia mais uma vez os processos de negociação para chegar a pontos de vista ao menos parcialmente compartilhados. Este é um passo muito significativo do ponto de vista formativo, pois permite tanto aos indivíduos quanto ao grupo focar nos processos postos em prática e no método utilizado, favorecendo uma apropriação consciente.

### **3.3. “Aplicabilidade” do método e breves conclusões**

A apresentação da avaliação como “promoção a partir de dentro” deixa clara a complexidade metodológica que a caracteriza. O papel do instrutor-facilitador requer competências tanto no que diz respeito à avaliação do contexto educacional quanto em termos de estratégias relacionais e comunicativas especializadas e orientadas para a promoção da reflexão e da discussão democrática. O percurso, com suas etapas, envolve a realização de diferentes e complexas tarefas, articuladas de acordo com um cronograma preciso, mas escalonado de acordo com as necessidades, sempre imprevisíveis, das realidades particulares envolvidas.

Essas considerações colocam a questão da “aplicabilidade” da abordagem, ou seja, a possibilidade de representar uma referência metodológica “forte”, um conjunto de instruções transferíveis a qualquer instrutor-facilitador e grupo de trabalho envolvidos em um processo de avaliação como “promoção a partir de dentro”. Questão crucial que precisa ser abordada, a fim de esclarecer em que medida a avaliação como “promoção a partir de dentro” pode ser eficaz e precisamente processada, ativada, monitorada, com a expectativa razoável de ser capaz de promover os processos de reflexão e participação peculiares supramencionados.

As investigações que permitiram o desenvolvimento da abordagem trazem algumas provas positivas a este respeito. No que se refere ao papel do instrutor-facilitador, observou-se

que vários instrutores-facilitadores<sup>8</sup>, apesar da variabilidade devida ao estilo pessoal e às peculiaridades das diferentes equipes educativas envolvidas, usam todas as estratégias de comunicação em uma medida que permite ativar um estilo relacional fortemente análogo (Bondioli & Savio, 2014b).

Por outro lado, sobre a aplicabilidade da estrutura do percurso, a avaliação da experiência como “promoção a partir de dentro” por parte dos educadores participantes trouxe à luz os seguintes resultados: os participantes atribuíram ao sucesso do percurso relevância média a alta para todas as etapas e expressaram opinião de média a alta em relação à realização efetiva dos processos propostos pela abordagem (para detalhes, consulte Bondioli & Savio, 2014a; Bondioli & Savio, 2015).

Com base nesses resultados iniciais, a serem explorados por novas investigações, a avaliação como “promoção a partir de dentro” parece poder ser proposta como um modelo de referência, metodologicamente definido, para realizar processos de avaliação reflexivos e participativos no âmbito da educação. Mas, deve-se dizer, um modelo por natureza não rígido, bastante aberto e continuamente estimulado. De fato, assumir como princípio orientador o caráter reflexivo e intersubjetivo dos processos de construção do conhecimento o coloca em uma relação recursiva com esses processos: por um lado, é estrutura referencial para ativá-los; por outro, é produto dessa ativação, que continuamente o faz evoluir. Em outras palavras, espera-se que a referência à metodologia para a criação de percursos de avaliação como “promoção a partir de dentro” permita ativá-los de forma eficiente e eficaz e alterar a própria metodologia, adaptando-a de acordo com as exigências “locais”, mas também enriquecendo-a com novas direções.

---

<sup>8</sup> Ver nota 3.

## Referências

- Becchi, E. (2000). La qualità: punti di vista e significati. In A. Bondioli, & P. Ghedini (A cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per gli asili nidi della Regione Emilia Romagna* (pp. 39-54). Bergamo: Edizioni Junior.
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della Didattica della Scrittura*, 3, 105-113.
- Bondioli, A. (2000). Riflettere sulla giornata scolastica: uno strumento e un percorso di valutazione formativa. In A. Bondioli, & M. Ferrari (A cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola* (pp. 345-369). Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A. (2008). L'AVSI e la sua filosofia. In A. Bondioli, & M. Ferrari (A cura di), *AVSI AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia* (pp.13-55). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2015a). Promuovere dall'interno: un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire". In A. Bondioli, & D. Savio (A cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 41-56). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2015b, dezembro). Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação. *Educ. Pesqui.*, 41(n. Especial), 1327-1338.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (A cura di). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Ghedini, O. (A cura di). (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2009). Formare i formatori: un approccio maieutico. In G. Domenici, & M. L. Semeraro (A cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 373-391). Roma: Monolite Editrice.
- Bondioli, A., & Savio, D. (A cura di). (2013). *Participação e qualidade em educação da infância: Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: Editora UFPR.

- Bondioli, A., & Savio, D. (2014a). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano di Ricerca Educativa*, 7(13), 46-68.
- Bondioli, A., & Savio D. (2014b). *Fare la qualità valutando: sperimentare un approccio di evaluation formativa nei servizi per l'infanzia. Il livello trasformativo della ricerca*. Rapporto interno, Progetto PRIN 2009, Unità di Pavia.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2015). Un'esperienza di valutazione formativa partecipata e la sua valutazione. In A. Bondioli, & D. Savio (A cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia. Riflessioni ed esperienze* (pp. 231-251). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano* (Trad. it.). Bologna: Il Mulino, 1986.
- Cousins, J. B., & Earl, L. M. (1995). *Participatory evaluation in Education*. London: The Falmer Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dewey, J. (1933). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione* (Trad. it.). Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, 15(1), 1-15.
- Fetterman, D. M. (2000). Steps of empowerment evaluation: from California to Cape Town. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (A cura di), *Evaluation models* (pp. 395-408). Boston-Dordrecht-London: Kluwer Academic Publishers.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S (1987). La valutazione di quarta generazione. In N. Stame (A cura di), *Classici della valutazione* (pp. 128-155, trad. it.). Milano: Franco Angeli, 2007.
- Guba, E.G., & Lincoln Y.S (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2001). *Guidelines and checklist for constructivist, a.k.a. Fourth Generation Evaluation*.
- House, E. (2005). The many forms of democratic evaluation. *The Evaluation Exchange*, 11(3), PDF version.

- Moss, P., & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care-languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 5(1), 3-12.
- Ryan, K. E., & De Stefano, L. (A cura di). (2000). Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation. *New Directions for Evaluation*, 85 (Special issue).
- Savio, D. (2008). Promuovere autovalutazione formativa: il percorso degli asili Nido della valle d'Aosta per la definizione delle linee guida. In R. Zerbato (A cura di), *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione. XVI Convegno Nazionale Servizi Educativi per l'infanzia* (pp. 202-211). Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Savio, D. (2011) *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Savio, D. (2012). Un percorso formativo di “promozione dall'interno. In A. Bondioli, & D. Savio (A cura di), *Educare nelle sezioni Primavera. Un'esperienza di formazione* (pp. 35-49). Bergamo: Edizioni Junior.
- Savio, D. (2013). La valutazione come promozione dall'interno. *Reladei*, 2(2), 69-86.
- Scriven, M. (1980). *Evaluation Thesaurus*. Inverness, California: Edgepress.
- Ulrik, S., & Wenzel, F. M. (2003). *Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Vygotsky, L. (1956). *Pensiero e linguaggio* (Trad. it.). Bari: Laterza, 1990.
- Vygotsky, L. (1960). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori* (Trad. it.). Firenze: Giunti Barbera, 1974.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89 -100.

*Submetido à avaliação em 14 de novembro de 2016; aceito para publicação em 19 de outubro de 2017.*