

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

Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente

Context assessment in early childhood education: differentiation and conflict in teacher training

Luciane Maria Schlindwein ⁽ⁱ⁾

Julice Dias ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC, Florianópolis, SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3463-2746>, luciane.schlindwein@ufsc.br

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis, SC, Brasil, Julice.dias@hotmail.com

Resumo: Neste artigo, a avaliação de contexto na Educação Infantil é problematizada considerando a formação docente. Os aspectos da diferenciação e do conflito são tomados na perspectiva ética, estética e política. Considera-se que há necessidade de se investir na especificidade da avaliação voltada para a Educação Infantil e na identidade institucional nas práticas avaliativas. Destarte, o presente estudo problematiza práticas e concepções de avaliação, com o objetivo de discutir por que e como ainda hoje a avaliação de contexto é um desafio, tomando como indicadores de referência dimensões relacionais, pedagógicas, políticas, estruturais. Ancorado nos aportes conceituais de Bakhtin e Vigotski¹, o estudo traz à tona notadamente a categoria ética para discutir tais questões.

Palavras-chave: infância, avaliação de contexto, formação docente, ética

¹ Temos adotado a grafia Vigotski, em função das traduções realizadas diretamente do russo e por indicação dos tradutores: Paulo Bezerra, Zoia Prestes e Priscila Marques. Mas temos mantido, nas referências, a grafia original das obras citadas.

Abstract: *In this paper, context assessment in early childhood education is called into question considering the teacher training. Aspects of the differentiation by age and of the existence of conflicts between peers are taken at an ethical, aesthetical and political perspective. It is considered that there is a need to invest in the specificity of the assessment focused on early childhood education, and in the institutional identity of the assessment practices. Thus, this study discusses practices and evaluation concepts, aiming to argue why and how there is still so much difficulty, today, with context assessment, having as indicators relational, educational, political, and structural dimensions. Anchored in the contributions of Bakhtin and Vigotski, the study brings out especially the ethical category to discuss such issues.*

Keywords: *childhood, context assessment, teacher training, ethics*

Pensar a avaliação na e para a Educação Infantil provoca-nos uma problematização primeira indispensável: qual o significado de se avaliar nesta etapa educativa? Trata-se de uma questão complexa que vem tomando forma no Brasil, especialmente a partir de 1996, quando da inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Lei nº 9.394/1996). A função social de cuidar e educar, definida na legislação, implica diretamente na formação de professores, e um novo desafio se estabelece. Como formar professores que estejam engajados em uma formação que considere os diferentes e complexos aspectos que envolvem a instituição que educa e cuida de crianças de 0 a 5 anos? O que envolve a complexa tarefa de desenvolver integralmente as crianças na Educação Infantil? Como assegurar-lhes seus direitos fundamentais?

No documento publicado pelo MEC, em 2015, esta questão fica evidente: “... a temática da avaliação assume contemporaneamente tensões de ideias, práticas e políticas sobre e para a avaliação em educação e Educação Infantil” (Brasil, 2015). É evidente que, nesta primeira etapa da educação básica, não é possível serem considerados os mesmos indicadores, critérios e parâmetros utilizados na avaliação do desempenho das crianças no Ensino Fundamental. Os objetivos educacionais e os processos de aprendizagem das crianças possuem especificidades desta etapa do desenvolvimento infantil. Configura-se uma compreensão diferenciada acerca dos objetivos e da avaliação das crianças bem pequenas. A avaliação de contexto configura-se como uma avaliação comprometida com o acompanhamento de todas as dimensões que envolvem o dia a dia educativo das instituições de Educação Infantil.

Trata-se de pensar na formação inicial e continuada dos profissionais que aí atuam, da oferta de cuidados e educação destinados às crianças bem pequenas, bem como do acolhimento

e acompanhamento e comunicação com os familiares e a comunidade. Trata-se de considerar todos os elementos envolvidos no cuidar e educar as crianças bem pequenas, desde as políticas educacionais, a estrutura física e organizacional, a formação de professores, até a prática educativa. A avaliação de contexto não incide, portanto, apenas sobre as crianças, sua aprendizagem e desenvolvimento, mas constitui-se em uma proposta orgânica, complexa, contextualizada, que compõe olhar a instituição por dentro, sua equipe, materiais, espaços, etc. Envolve relações macro e micro da política de cada unidade educativa, com o intuito de mapear a realidade, analisá-la, criticá-la e definir ações e indicadores para um plano de melhorias.

A avaliação de contexto constitui outra perspectiva de acompanhamento pedagógico, na qual todos os elementos que compõem o espaço desta etapa educacional estejam problematizados, intencionalmente dispostos.

A avaliação de contexto ainda é um desafio para a realidade brasileira e vem sendo mais difundida no campo da Educação Infantil. Cabe afirmar que as questões relacionadas ao que circunscreve o trabalho do professor da Educação Infantil ainda se constitui em espaço de embates e disputas e avaliação reflete este dissenso.

Ainda que os estudos sobre avaliação de contexto estejam se ampliando no Brasil, considera-se que as publicações em língua portuguesa indicam um avanço tímido, frente ao grande contingente de estudos já realizados em outros países. Em uma busca no portal do Scielo, utilizando os descritores a) avaliação de contexto, b) Educação Infantil e c) formação de professores, encontramos seis ocorrências. Entretanto, ao lermos os resumos, percebemos que apenas um dos artigos discutia exatamente o foco da avaliação de contexto. Trata-se de uma resenha, datada de 2015, de autoria de Gioconda Ghiggi, cujo título é: “Qualidade na educação infantil e avaliação de contexto: experiências italianas de participação”. A resenha apresenta o trabalho organizado por Bondioli e Savio (2013), que tem por título: “Participação e Qualidade em Educação da Infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos”. A obra, publicada no Brasil em 2013, já se constitui em referência fundamental para se pensar e discutir a prática de avaliação de contexto na Educação Infantil.

Pesquisamos, com os mesmos descritores no portal ERIC², em língua inglesa, e encontramos pouco mais de 400 ocorrências. Depois de lermos os resumos, ficamos com 33 que discutem a avaliação de contexto (26 destes artigos foram publicados em periódicos norte-americanos). É interessante perceber que, no Brasil, a discussão acerca da avaliação de contexto aparece com uma forte influência europeia, especialmente dos estudos realizados na Itália (Bondioli, 2007; Bondioli & Savio, 2013).

As influências italianas se impõem, seja pelas pesquisas, seja pelos bons exemplos que indicam a importância da organização de espaços e tempos que favoreçam as trocas sociais e culturais na instituição que cuida e educa crianças pequenas (Bondioli, 2004, 2007; Bondioli & Savio, 2013; Catarsi & Fortunati, 2012; Frabboni & Minerva, 2008; Savio, 1996, 2011).

Cabe lembrar que na Itália, a avaliação em creches e escolas de Educação Infantil foi amplamente discutida, especialmente a partir dos anos 1990. Este amplo debate teve a participação efetiva, de diferentes segmentos da sociedade italiana, envolvendo universidades, escolas e dirigentes educacionais (Bondioli, 2015). Para a autora:

O debate foi fortemente influenciado pela divulgação de alguns documentos importantes do European Commission Network on Childcare (1991, 1996) e da tradução e adaptação à situação italiana de instrumentos norte-americanos bem conhecidos – ECERS (HARMS; CLIFFORD, 1980; Italian adaptation, 1994) e ITERS (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 1990; Italian adaptation, 1992). (p. 1335)

Ainda de acordo com a autora, esta ampla discussão vem confirmando, no contexto italiano, a necessidade de uma avaliação participativa que garanta diferentes olhares, dos diferentes atores envolvidos na Educação Infantil. Promover a avaliação de contexto implica, necessariamente, o olhar de dentro da instituição. Olhar o que se faz, como se faz, por que se faz, tomando como referência a qualidade da educação ofertada às crianças bem pequenas.

De acordo com Bondioli e Savio (2013), a qualidade se constitui em um processo de negociação entre todos os envolvidos na unidade educativa. Demanda, necessariamente, o envolvimento de todos os partícipes na definição de indicadores que serão acordados, os quais passam a ser as metas da instituição, relacionadas ao que a unidade educativa é e o que ela

² ERIC (Educational Resource Information Center) é uma plataforma de dados em educação, fundada em 1966, administrada pela Biblioteca Nacional de Educação dos Estados Unidos. Contém mais de 1,5 milhão de registros de artigos de revistas, relatórios de pesquisa, currículo e guias de ensino, trabalhos de conferência, dissertações e teses e livros.

pretende ser. Envolve, portanto, a identidade da instituição. Neste sentido, é no contexto da unidade educativa que serão definidos os objetivos educacionais, tomando-se por referência a identidade local, suas especificidades, necessidades, possibilidades.

Em síntese, o diferencial da avaliação de contexto é considerar todos os aspectos envolvidos no processo educativo, tomando por referência a materialidade de cada unidade educativa, em termos de possibilidades e limitações. A identidade institucional é definidora dos indicadores de avaliação. O objetivo da avaliação é a promoção de transformação a partir da realidade, ou seja, a partir de diagnósticos coletivos, levantar as perspectivas de mudanças possíveis e desejáveis.

Criança, Infância e Instituição de Educação Infantil

A criança e a ideia de infância aparecem na mídia, nas redes sociais, nas discussões acadêmicas, na literatura, no cinema. Trata-se de um objeto de investigação que se consolidou nos tempos modernos a partir, principalmente, dos estudos de Philippe Ariès (1981). De acordo com Kohan (2003), “o trabalho já clássico de Philippe Ariès sobre a infância dividiu as águas entre os historiadores da psicologia social” (p. 63). Autores como Boto (2002), Kohan (2003) e Postman (2005) reiteram esta afirmação, contribuindo com suas críticas e ampliando o debate recente, problematizando a infância na contemporaneidade, questionando seu lugar na família, na sociedade e na escola.

No trabalho intitulado “O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das luzes”, Boto (2002) discute sobre o pensamento moderno de infância. A autora busca compreender a ideia de infância historicamente, enquanto uma categoria social. Busca no pensamento renascentista e iluminista os estudos sobre a criança. O estudo apresenta um percurso histórico de como a criança e a ideia de infância vão sendo forjadas nos séculos XVII (da pedagogia jesuítica à de Comenius) e XVIII (com as contribuições de Rousseau). A autora indica que a criança aparece nos estudos, ao longo do período da Renascença até a Modernidade, como um ser que necessita de educação.

O olhar sobre a criança como um ser de direitos, com voz e vez, é algo que se configurará somente no final do século XX. O debate vem se ampliando e diversificando

justamente no início do século XXI. No Brasil, consideramos que o marco legal que definirá a importância deste debate é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei N° 8.069, 1990).

Em um estudo datado de 2002, Smolka apresenta uma metáfora a partir da fotografia e o modo como são construídas as imagens de crianças e de suas infâncias. O texto problematiza, a partir do contexto conceitual da Psicologia, as possibilidades de viver a infância das crianças da atualidade.

A recuperação dos vários estudos sobre criança e infância permitem sustentar, na brevidade deste texto, que suas temáticas, teorias e, em especial, os modos de conceituá-las, revelam áreas científicas que se cruzam e entrecruzam disciplinarmente.

Também é possível afirmar que os estudos que se voltam para a criança e a infância na contemporaneidade vêm no bojo da luta e do compromisso de vários atores sociais pela conquista do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para a população brasileira. Educação pública de qualidade demanda profissionais habilitados, responsáveis e comprometidos com a Educação Infantil. Daí que no Brasil este fato vai se constituir em problema efetivamente somente a partir de 1996, quando, pela LDB 93994/96, a Educação Infantil passa a se constituir como primeiro segmento da Educação Básica.

Educar e cuidar passam a constituir um binômio que vem provocando muitos debates acerca do perfil profissional do professor de crianças pequenas. Hodiernamente há um movimento teórico em vias de consolidação. Trata da defesa conceitual e metodológica de tomar as crianças como agentes sociais. Destarte, considera-se necessário dar maior atenção às manifestações socioculturais das crianças, considerando-as em sua concretude histórica, contingenciada por marcadores sociais tais como gênero, classe, etnia, dentre outros.

Desafio ainda mais complexo é dar conta da especificidade desta etapa da educação, estudando-a na teia relacional que envolve as crianças, os profissionais da educação e as famílias, na tessitura do trabalho pedagógico.

Entendemos que a avaliação de contexto pode contribuir para o envolvimento profícuo desta tríade, na medida em que se propõe olhar de dentro o dia a dia educativo, elaborado, vivido e cotejado em sua intensidade e complexidade, a partir de dimensões e indicadores negociados entre estas partes. Em síntese, a criança e os estudos sobre a infância ocupam, na contemporaneidade, papel de centralidade. Olhar para a criança significa mobilizar um olhar

pluridisciplinar. A atuação do professor na Educação Infantil significa pensar na criança como um ser humano em constante relação com seu contexto de vida.

Avaliação de Contexto na Educação Infantil

A construção de parâmetros de avaliação que possam qualificar a Educação Infantil tem sido uma preocupação no Brasil desde a década de 1990. Embora não tenhamos ainda, na esfera acadêmica, estudos que avaliam o impacto da qualidade da Educação Infantil no percurso formativo das crianças, é indiscutível que temos avançado no que tange à política educacional para esta faixa etária, apesar de ainda termos muitos desafios, contradições e ambiguidades.

Historicamente, a Educação Infantil brasileira constituiu-se muito mais em face da necessidade crescente do ingresso das mulheres no mercado de trabalho do que efetivamente marcada pelo direito das crianças de pouca idade à educação pública, gratuita e de qualidade. Tais avanços se expressam, sobretudo, no conjunto dos documentos que constituem a política nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1995; Brasil, 2006). São considerados avanços, também, a ampliação de estudos científicos na área. Destaca-se o projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto”, financiado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (Secadi, 2013-2015)³.

A inserção da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica se deve às transformações sociais, econômicas e políticas no cenário brasileiro. A partir da segunda metade dos anos 1980, maior atenção foi dada à crescente oferta de educação para as crianças de 0 a 5 anos. Vários estudos passaram a considerar a natureza dos trabalhos oferecidos em âmbito municipal, a qualidade dos serviços, analisando as condições de infraestrutura, a organização dos currículos, a formação de professores, a razão adulto-criança, dentre outros aspectos.

No Brasil, esforços têm sido travados no âmbito das políticas educacionais, no que tange à formação inicial e continuada dos professores e professoras que atuam na educação básica. A

³ O Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” constitui-se em uma ação de iniciativa da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Università Degli Studi di Pavia (Italia), com a parceria técnica e financeira da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (Secadi, 2013-2015).

partir dos anos 1990, os governos federal, estadual e municipal começaram a oferecer programas de formação continuada em serviço. Entretanto, muitos destes programas de formação ocorrem descolados do cotidiano vivido. Ou seja, a forma e o conteúdo do que os professores encontram na formação não dialoga concretamente com o seu trabalho docente. Muitas vezes toma como ponto de partida uma linguagem demasiadamente academicista, que não estabelece conexões de sentido com a concretude da docência. Little (1994) sinaliza o quanto é ineficaz o modelo de formação tradicional, focado no desenvolvimento profissional, que toma o professor individualmente como responsável pelo sucesso ou insucesso do seu fazer docente e da aprendizagem dos estudantes. Afirma o autor que é necessário rever este modelo e oferecer modelos formativos que tomem a unidade educativa como *locus* da formação e o fazer concreto da equipe profissional como conteúdo do percurso formativo.

Consideramos que a avaliação de contexto pode favorecer uma formação conectada com o cotidiano real do professor, com suas condições estruturais de trabalho, com a dialogicidade característica de seu fazer pedagógico com as crianças, com os dilemas sentidos na relação institucional com a equipe profissional e com as famílias. Destarte, defendemos uma formação que esteja alicerçada no diagnóstico da instituição, nos dados levantados pela avaliação institucional, logo, no contexto imediato da *práxis*.

Neste sentido, acreditamos ser fundamental que algumas categorias/dimensões sejam avaliadas, debatidas, refletidas, estudadas, replanejadas na e com a equipe profissional da instituição de Educação Infantil, quais sejam: o tempo institucional (rotina diária), o planejamento/programação, a gestão da unidade educativa, a comunicação instituição-famílias e a documentação pedagógica.

Na perspectiva da avaliação de contexto, consideramos que a equipe profissional, junto com o interlocutor externo, constitui um grupo que se dispõe a trocar pontos de vista ao analisar o que se faz, ouvindo cada membro da equipe, confrontando os diferentes pareceres, a partir dos indicadores de referência que avaliam a qualidade do serviço prestado. Um grupo que tem como horizonte um plano de melhorias para a unidade educativa.

Esta forma de avaliar parte do suposto de que a equipe profissional é capaz de analisar a prática, sob a luz da teoria, constituindo no próprio espaço de trabalho *locus* de produção de conhecimento. Consideramos, portanto, que a avaliação de contexto pode se constituir em um

ato praxiológico, respondendo, de certo modo, à dissociação teoria e prática, no cotidiano educativo.

A experiência da avaliação de contexto no município de Florianópolis⁴

Entre 2013 e 2015 realizou-se, no município de Florianópolis, uma pesquisa que tinha dentre seus objetivos avaliar a viabilidade de instrumentos de avaliação de contexto produzidos por pesquisadoras italianas, quais sejam, *ISQUEN* e *AVSP*⁵. Os referidos instrumentos propõem uma avaliação de caráter formativo para a unidade educativa, envolvendo diferentes atores: profissionais da instituição, familiares, comunidade e também avaliadores externos, que, neste caso da pesquisa ora em tela, foram professoras/pesquisadoras da universidade.

Tal investigação esteve ancorada em um projeto de pesquisa capitaneado pela Universidade Federal do Paraná, sob o título “Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto” e envolveu mais três universidades brasileiras, quais sejam, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual de Santa Catarina. Os dados aqui apresentados referem-se ao estudo realizado em uma unidade educativa da rede municipal de ensino de Florianópolis (Abreu, Dias, & Rebelo, 2015).

No que tange ao atendimento ofertado às crianças de 0 a 5 anos, a unidade educativa onde foi desenvolvida estava assim constituída: atendia 157 crianças, distribuídas em 8 grupos etários de acordo com normativas estabelecidas pela Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, cuja configuração estava estruturada em oito grupos (GI – 15 crianças; GII – 17 crianças; GIII – 15 crianças; GIV A – 20 crianças; GIV B – 19 crianças; GV – 23 crianças; GVI A – 20 crianças; GVI B – 23 crianças).

A unidade contava com 48 profissionais (1 Diretora, 1 Supervisora Escolar, 3 Auxiliares de Ensino, 10 Professoras, 16 Professoras-Auxiliares, 1 auxiliar de educação especial, 3

⁴ A pesquisa, sob a coordenação da profa. Geysa S. Alcoforado de Abreu, foi desenvolvida em parceria com as pesquisadoras Julice Dias e Aline Helena Mafra Rebelo.

⁵ Instrumentos italianos *ISQUEN* (*Strumenti e Indicatori per Valutare il Nido*) e *AVSI* (*Auto Valutazione della Scuola dell'Infanzia*) de avaliação de contexto, em turmas de creche e pré-escola, foram utilizados na pesquisa, sendo respectivamente, *ISQUEN*, para avaliação de turmas de 0-3 anos e *AVSI* para turmas de 4-6 anos.

professoras readaptadas e 2 merendeiras readaptadas e 1 auxiliar de sala readaptada). Ainda possuía serviços terceirizados de 4 merendeiras, 5 de serviços gerais e 2 vigias.

O trabalho pedagógico pautava-se nos documentos orientadores produzidos pela Secretaria Municipal de Educação para a Rede de Educação Infantil, assim denominados: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil do município de Florianópolis, Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Currículo para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

O estudo do documento macro da unidade pesquisada, qual seja, o Projeto Pedagógico (2014) sinalizou que a instituição tem como objetivo:

Promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações participativas e ações integradas que incorporem as linguagens, a brincadeira e as interações aos cuidados essenciais, consolidando uma Educação Infantil de qualidade, como primeira etapa da Educação Básica; contribuindo para a formação integral das crianças orientadas para diferentes dimensões humanas sendo capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. (p. 17)

A pesquisa desenvolvida pelas pesquisadoras Abreu, Dias e Rebelo (2015). Atendendo às orientações técnicas das professoras Bondioli e Savio, estruturou-se em várias etapas, quais sejam:

- a) Fase 1: Plenária inicial.
- b) Fase 2: Recolha do questionário de meta-avaliação dos instrumentos *ISQUEN* e *AVSI*.
- c) Fase 3: Realização de encontros para o estudo dos instrumentos.
- d) Fase 4: Observação das turmas, entrevistas e análise dos documentos institucionais.
- e) Fase 5: Encontros de restituição sobre os resultados.
- f) Fase 6: Plenária final.
- g) Fase 7: Elaboração do plano de melhorias.

Pela brevidade deste texto, não será possível delinear cada fase da pesquisa. O objetivo, aqui, é discutir o impacto formativo que a pesquisa teve para a equipe profissional da unidade educativa.

Vale destacar que, pelo seu caráter participativo, democrático, reflexivo e formativo, todo o percurso valorizou os pontos de vista das professoras como partícipes sociais do contexto.

Os encontros com as professoras foram organizados em grupos de acordo com a faixa etária das crianças atendidas (professoras que atuavam com crianças de 0-3 anos num grupo e professoras que atuavam com crianças de 4-5 anos em outro). As professoras assumiam a condição de avaliadoras e partícipes da pesquisa, tendo então um grande desafio: olhar por dentro a instituição e a prática pedagógica, em suas mais variadas facetas, tomando como referência a qualidade, num espírito de negociação e partilha.

Bondioli (2015) propõe “... uma abordagem construtivista de avaliação segundo a qual os dados de avaliação não têm uma qualidade objetiva; ao contrário, têm caráter de coconstrução e, como tal, requerem uma atribuição de significado” (p. 1329).

Qualidade, que é o que um processo de avaliação pretende avaliar, tem um caráter político, na medida em que depende dos valores de referência de indivíduos ou grupos de interesse que nem sempre coincidem. Daí acreditarmos que o envolvimento das diferentes partes interessadas, embora potencialmente em conflito quanto aos interesses e necessidades, é necessário para o propósito de assumir responsabilidade partilhada. (Bondioli, 2015, p. 1329)

Inspiradas nos referenciais teóricos de Moss (1994) e Bondioli (2002), entendemos que a qualidade é negociada, pois é interdependente dos pontos de vista e dos indicadores pontuais estabelecidos pelos sujeitos envolvidos em sua avaliação. Destarte, a qualidade também está imbricada com a participação. Por assim ser, pode ser compreendida como um processo sistêmico, em que há uma cadeia de envolvimento, a criação de um sentimento de pertença com as metas e objetivos traçados conjuntamente. Discutir a qualidade, portanto, envolve a clareza em torno da identidade institucional, do que queremos, aonde pretendemos chegar, do que pretendemos manter e o que pretendemos melhorar.

Em se tratando da avaliação de contexto, a negociação da qualidade circunscreve-se, portanto, numa identidade local. Trata-se das especificidades daquele contexto, de sua tradição cultural e pedagógica, das experiências formativas que ali se desenvolvem, do perfil, das crenças e valores pedagógicos da equipe, do perfil de crianças que se pretende formar, da relação desejada com as famílias e com a comunidade.

Participar e negociar a qualidade são faces da mesma moeda. A qualidade deve ser negociada no sentido de que as diversas perspectivas e os pontos de vista em jogo devem emergir, postos em confronto e levados a interagir para chegar a um quadro de conjunto o máximo possível compartilhado; a qualidade é um processo participativo, no sentido de que a sua realização comporta a ação sinérgica de vários protagonistas da cena educativa. (Bondioli & Savio, 2013, p. 34)

A experiência da pesquisa permitiu ao coletivo da instituição não somente refletir sobre a pertinência dos instrumentos italianos de avaliação de contexto em unidades educativas brasileiras, mas, sobretudo, rever os espaços, os materiais, a formação docente, enfim, toda a estrutura do dia a dia educativo naquela unidade.

Diferenciação e conflito na formação docente

Estudos recentes sobre formação docente documentaram algo que, à primeira vista, parece contraditório: os conflitos emergem com frequência entre pares. Quando falamos aqui em conflitos, não estamos falando em agressões verbais, nem físicas, nem quaisquer outras formas de violência simbólica. Trata-se, sim, de conflitos entre pontos de vista, nas relações interpessoais entre colegas de profissão, no interior de um sistema de trabalho. Tais conflitos tendem a fortalecer a relação quando imbuídos de um ponto comum, de uma meta a alcançar, de uma definição curricular explícita, com vistas à identidade institucional, à busca pela qualidade e um plano de melhorias. Os conflitos são, portanto, manifestos em práticas discursivas, no interior da rotina diária e do cotidiano das instituições.

Discussão e debate foi o que encontramos ao longo do percurso da pesquisa. Consideramos isso extremamente saudável e necessário, quando se trata de olhar de dentro a instituição com vistas à qualidade. Por vários motivos. Primeiro, porque promove a participação e a partilha de pontos de vista sobre uma mesma unidade de análise. No caso da pesquisa ora em tela, as professoras debatiam sobre questões do trabalho pedagógico que eram muito importantes para elas, tais como a organização dos espaços, o planejamento, a relação com as famílias, o atendimento a crianças portadoras de deficiência. Segundo, porque esse debate assume um caráter de comunidade de sentido, isto é, um grupo com sentimento de pertença à cultura e à gramática pedagógica que ele mesmo criou e perpetua durante certo tempo. Terceiro, porque o conflito nesse conjunto relacional está associado a atividades diárias desenvolvidas

pelas professoras, mas que nem sempre foram decididas por elas, como, por exemplo, o currículo da Educação Infantil do município, que propõe que o trabalho pedagógico seja estruturado tomando a brincadeira como ação estruturante.

Por “diferenciação”, neste estudo estamos entendendo as conversas de oposição na rede relacional onde os conflitos se desenrolam. Embora membros de uma mesma equipe de trabalho, as professoras que constituíam a unidade educativa cultivavam suas próprias crenças e valorações pedagógicas, vinham de diferentes experiências educacionais e profissionais, portanto, eram possuidoras de diferentes culturas escolares, diferentes saberes profissionais. Desta forma, em muitos momentos para estudo e discussão dos instrumentos de avaliação de contexto, entravam em xeque e travavam conversas de oposição, em relação aos pontos de vista que envolviam algumas dimensões do trabalho pedagógico. Quando uma professora dizia: *“Mas por que essa pergunta não é feita para o prefeito ou para o secretário de educação? Nós aqui só fazemos o que está posto”*. E uma parceira do grupo respondia: *“Mas não interessa a eles. Somos nós que temos que tomar decisão. Somos nós que temos que avaliar. Somos nós que temos que propor. A creche é nossa, somos nós que trabalhamos aqui”*. Estes são exemplos de conversas de diferenciação.

Em geral, estas conversas de diferenciação abarcam as complexas relações profissionais, que constantemente refletem os valores e práticas de uma equipe profissional, de uma dada cultura sedimentada nos saberes profissionais e da experiência docente. Sob esse ponto de vista, a cultura escolar não é simplesmente uma força ou variável que afeta como os professores desenvolverão a prática educativa; ao contrário, os processos pedagógicos são vistos como profundamente enraizados nas reproduções que os próprios professores decidem, em conflito e em diferenciação, manter. Os conflitos e diferenciação encontrados neste grupo de professoras indicaram que tais se manifestavam, sobretudo, em virtude de diferentes pontos de vista sobre o planejamento, que deveria acontecer, conforme o que indicava o Projeto Pedagógico da unidade educativa.

De acordo com o PPP da unidade educativa, o trabalho pedagógico no cotidiano da creche e da pré-escola é organizado conforme:

- Os eixos da ação pedagógica com as crianças: a brincadeira, a interação e as linguagens.
- As orientações das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil/PMF/SME/DEI.

- Núcleos de ação pedagógica:
- Linguagem: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita;
- Relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais;
- Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais.
- Projetos de Trabalho
- Abranger momentos como:
- Acolhida, despedida, alimentação, parque, núcleos de ações, projetos de trabalho, projetos coletivos (aniversários, refeitório, contação de histórias, oficinas...). Projeto Político Pedagógico, 2014)

Ainda, de acordo com o PPP da instituição, a observação e o registro são considerados estratégias da ação pedagógica e a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças é assim entendida:

A avaliação será realizada no final de cada semestre, ficando uma cópia arquivada na unidade educativa e outra cópia entregue às famílias. Deverá contemplar:

* A identificação da creche, da criança e do grupo, nome completo das professoras e auxiliares de sala, data do período de registro;

* A explicitação das proposições realizadas, os movimentos do grupo e projetos de trabalho desenvolvidos;

* A explicitação coletiva (grupo) e individual (criança) contextualizada com as proposições e projetos desenvolvidos. (Projeto Político Pedagógico, 2014)

Muita diferenciação e conflitos apareceram também no que se refere à relação creche-família. Diferente do que se vive no contexto italiano, no Brasil ainda temos muitas aprendizagens a construir no que toca a relação creche-família. Temos ainda muitas limitações. A história da Educação Infantil brasileira, ainda profundamente marcada pelos lastros de assistência científica, guarda e compensação dos déficits culturais atribuídos às crianças e famílias que necessitavam da creche pública, em muitas situações, acaba gerando na relação

creche-família relações ambíguas, contraditórias, eivadas de uma lógica que se confunde entre a prestação de favor e a garantia dos direitos.

Embora a diferenciação e o conflito estivessem presentes em todos os encontros do estudo, pode-se afirmar que as professoras se mostraram comprometidas com a melhoria da prática pedagógica. Envolveram-se profundamente no estudo dos instrumentos, no cotejamento entre os documentos curriculares municipais e o cotidiano vivido na instituição. Aceitaram ocupar o lugar de partícipes do estudo, assumindo um lugar crítico de olhar de dentro a unidade educativa. Acolheram os pontos divergentes entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Compreenderam que a qualidade não é dada, e sim, coconstruída.

Indiscutivelmente as professoras encontraram, nesse cenário de partilha e negociação, um espaço democrático, comprometido com a melhoria das práticas, dos espaços, das atividades, da própria formação em serviço da equipe profissional.

Negociar a qualidade nesse âmbito não só permitiu que as professoras olhassem por dentro, criteriosa e criticamente, o que faziam, como faziam e por que faziam, como também gerou análise das próprias referências curriculares utilizadas pela Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis.

Neste texto sinalizamos aspectos que nos permitem afirmar que a qualidade não está atrelada a padrões preestabelecidos, mas a fatores compartilhados em grupo, sempre em torno do lugar que pretendemos alcançar. Ou seja, até que ponto e em que medida estamos próximos da nossa identidade institucional? O que nos falta para chegarmos até lá? Como trabalharemos articuladas com as famílias, com as crianças, com a comunidade, com o Governo, para chegarmos até lá? Que estratégias precisamos organizar coletivamente para que isso aconteça?

A gente sempre acha que inova. Mas no final concluímos que não inovamos nada nas práticas. Estamos inovando a partir do momento em que a pesquisa está aqui e nos permitiu pensar a prática a partir dos instrumentos. Daí sim, estamos começando a inovar. (Dias, 2014)

Chegar a este *status* de reconhecimento da necessidade de compreender o que era uma inovação pedagógica resultou de um percurso em que se encontraram também resistências, manifestas, sobretudo, pelos discursos de diferenciação, geradores de conflitos internos entre o grupo. Isso porque, *grosso modo*, é comum encontrar entre grupos de professoras muito a perspectiva do “eu”, em sobreposição ao “nós”. A avaliação de contexto desafia o grupo a

encontrar um espírito de equipe, na medida em que todos os atores são responsáveis por significar o *status* de qualidade que se pretende alcançar. Isso implica em uma identidade institucional. Implica também em uma filiação a uma base teórico-metodológica, portanto, curricular. Isso reverbera, também, em um percurso formativo fundamental para um grupo específico e para uma Rede Municipal. Assim, entendemos que a avaliação de contexto potencializa o caráter formativo da equipe profissional. No exemplo supracitado, reconhecer que a inovação pedagógica ainda estava por acontecer, na organização dos espaços e ambientes, na estruturação da rotina, na proposição de atividades mais desafiadoras e significativas para e com as crianças, coloca em xeque referenciais importantes para rever alguns aspectos metodológicos e conceituais em torno do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos naquele contexto.

O contexto temeroso em que as instituições educativo-pedagógicas se situam hoje, o conjunto de mudanças políticas, econômicas, pedagógicas, dentre outros, são condições moventes que envolvem e interferem nos processos de avaliação de contexto e também na formação profissional das professoras de Educação Infantil, nos conceitos de criança, infância, profissionalidade docente, ética, estética. E, por assim ser, influem também na mentalidade pedagógica das docentes que atuam com as crianças de 0 a 5 anos. Avaliar em contexto, em cenários tão complexos, tão desafiadores, permite que as professoras tenham tempo institucional para refletir sobre o cotidiano vivido e o que realizam nele.

Os nossos encontros foram importantes porque fizeram a gente pensar sobre coisas novas, que não tínhamos tempo para pensar. A questão da relação creche-família surgiu muito forte, e é algo que está bem presente aqui no NEI. E são questões que não paramos para pensar e agora nos provocou. No dia-a-dia a gente não tem tempo de refletir. (Dias, 2014)

A avaliação de contexto, comprometida eticamente com o olhar por dentro a unidade educativa e com a construção de um plano de melhorias, configura para a equipe a necessidade de redefinição de prioridades e de necessidades educativas a refletir e melhorar. Cria possibilidades para um trabalho cada vez mais pautado num espírito de equipe, eivado do esforço coletivo dos sujeitos que dão vida ao cotidiano da creche e pré-escola: professoras, famílias, crianças, equipe diretiva.

Sobre a Docência na Educação Infantil: ética e estética

Ser docente na e com a Educação Infantil é tarefa complexa, repleta de desafios. Além de abarcar a especificidade do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, ser docente envolve, também, o reconhecimento da concretude da infância e das singularidades de cada criança. Tornar-se e constituir-se docente na Educação Infantil implica apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que dê conta de compreender mais amplamente a relação educativa com crianças, familiares e pares do contexto profissional.

O espaço institucional da creche e da pré-escola é privilegiado para o desenvolvimento integral do ser humano. Trata-se de um espaço no qual a criança pode e deve manifestar suas culturas, descobrir novas possibilidades, enfim, exercitar diferentes linguagens.

Mercado (2010) descreve as múltiplas formas em que se põem em jogo o controle e a apropriação, a negociação e a resistência, na construção cotidiana da vida institucional. Controle, apropriação, negociação e resistência envolvem-se nos processos de conflito e diferenciação, altamente complexos, mas, ao mesmo tempo, necessários para que a equipe defina e reconheça sua identidade institucional.

Pensar a docência na Educação Infantil significa repensar a ação pedagógica, o currículo, a avaliação, o desenvolvimento infantil, a brincadeira. Consideramos que o desenvolvimento infantil se constitui em conteúdo por excelência, na formação do professor de crianças pequenas. E, no desenvolvimento, a brincadeira ganha papel fundamental. De acordo com Vigotski (2009), é pela brincadeira que a criança constrói noções, troca papéis, elabora regras, aprende os limites de si e dos outros. O papel da professora é possibilitar que a criança tenha experiências as mais diversificadas possíveis. Que a criança entre em contato consigo e com as outras crianças e adultos que participam do cotidiano dos espaços da Educação Infantil. Neste espaço, tensões e conflitos vão sendo mediadas pela professora, de modo que se estabeleçam noções e regras de conduta essenciais à aquisição do conhecimento.

A relação de diálogo entre o professor e as crianças favorece a livre expressão da criança. Deste modo, os conhecimentos das crianças podem ser mobilizados no cotidiano da Educação Infantil. É importante e necessário que o professor se disponha a ouvir, acolher e incentivar as manifestações infantis (Rego, 1995).

A atuação docente necessita ser baseada em constantes reflexões pedagógicas. Exercer a docência envolve um conjunto de perspectivas teórico-metodológicas emaranhadas em dimensões estruturais, sociais e culturais da educação da infância. Exige que o professor conheça e apoie a iniciativa infantil, como também saiba reconhecer as necessidades e características do processo de desenvolvimento da criança em questão.

Reconhecer, portanto, a infância como categoria social – considerando a criança a partir de sua heterogeneidade, como um ser que vive os modos e a condição de viver a infância em contextos situados historicamente – é atualmente a grande necessidade que se coloca para uma pedagogia da infância e da Educação Infantil.

Considera-se que isto implica em pôr em exercício, no dia a dia educativo, outra ótica, outra estética, outra ética na relação pedagógica para e com as crianças. Qual seja, afirmar seus direitos, reconhecê-las como agentes sociais, acolher e valorizar suas culturas.

Para Bakhtin (2003), “[...] a atividade estética começa, propriamente, quando retornamos a nós mesmos” (p. 25). O olhar, o ouvir, o sentir, possibilitam o contato com o meio, com o entorno, com a realidade tangível que nos rodeia. É pela via do sensível que temos a possibilidade de construir nossas noções acerca das coisas que nos rodeiam e com as quais interagimos. Entretanto, estas relações são sempre atravessadas pelo outro, pela cultura. O conhecimento se constitui, efetivamente, em ato social, de acordo com Bakhtin (2003). Trata-se de um processo que se forja nas e pelas trocas sociais, culturais e históricas que atravessam as trajetórias de vida de cada ser humano. Neste sentido, as relações entre a humanidade e o conhecimento se entrelaçam com a ética, uma vez que são trocas sociais carregadas de marcas ideológicas. Marcas carregadas de valores que possibilitam a constituição do sentido acerca do novo para o qual somos apresentados.

Nesta perspectiva, o trabalho do professor reveste-se de um compromisso ético fundamental. Sua postura, seu olhar, sua ação intencional possibilitam as boas pistas para a constituição dos novos significados e noções para as crianças pequenas.

Consideramos que, ao focar os sentidos e a sensibilidade estética, desencadeamos um processo de autoconhecimento, de análise da realidade social e das possibilidades de uma educação estética que pode se refletir no trabalho pedagógico.

Para Vigotski (1982), quanto mais as crianças ampliam e diversificam suas experiências, maiores as possibilidades de desenvolver um pensamento mais imaginativo. Segundo o autor, “... a imaginação está muito arraigada ao conteúdo de nossa memória” (p. 426). Vivência e memória garantem o conteúdo para o pensamento imaginativo e, tal como a compreendemos, a imaginação está no cerne da criação humana.

Partimos da premissa de que dois dos elementos constitutivos da consciência crítica são a imaginação e a criação, dois processos que possibilitam a ampliação dos ângulos de visão sobre a realidade. Vigotski (2009) afirma que a imaginação se apoia, em primeira instância, na experiência da pessoa. Ou seja, quanto mais a criança for mobilizada – seja pelo adulto, professor ou professora que o acompanha na Educação Infantil, seja na organização de espaços e tempos, que possam provocar sua atenção e percepção –, tanto mais se criam oportunidades de ampliação de sua capacidade imaginativa e criadora.

Em Síntese...

Retomemos, agora, as perguntas que provocamos no início do texto. A questão sobre o significado da avaliação na Educação Infantil está diretamente ligada ao desafio de uma formação inicial e continuada de professores comprometida com o binômio cuidar e educar. Tal tarefa implica em uma formação consistente e que considere tanto a importância da organização do espaço de *Educação Infantil*, o envolvimento da comunidade educativa e, principalmente, uma atitude ética dos profissionais envolvidos, em permanente processo de problematização. Em permanente processo de olhar-se de dentro. Em permanente processo de estranhamento e crítica da realidade, em busca da transformação.

Os estudos realizados no Brasil, que discutem a Pedagogia da Infância, destacam a importância de se considerar a criança o mote principal da Educação Infantil (Barbosa, 2010; Faria, 1999; Rocha, 1999). Trata-se de compreender a criança pequena em suas especificidades e necessidades, tornando-as o centro do processo educativo. Nesta perspectiva, a avaliação de contexto contribui na medida em que favorece um acompanhamento que considera a criança como ser humano de pouca idade, reproduzidor e produtor de cultura. E a unidade educativa, como espaço de formação permanente, comprometida com o desenvolvimento da criança e sua história.

Referências

- Abreu, G. S. A. de, Dias, J., & Rebelo, A. H. M. (2015). *Formação da Rede em Educação Infantil – avaliação de contexto* (Relatório Final de Pesquisa). Florianópolis. SME.
- Abreu, G. S. A. de, & Dias, J. (2015). *Avaliação de contexto em uma instituição pública de Educação Infantil em Florianópolis*. In: G. de Souza, C. Moro, & A. S. Coutinho (Org.), *Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto* (pp. 173-206). Curitiba: Appris.
- Ariès, P. (1981) *História social da criança e da família* (2a ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Bakhtin, M. (2003) *Estética da criação verbal* (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Barbosa, M. C. S. (2010). As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais 2010*. Belo Horizonte. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>
- Bondioli, A. (2002). La qualità dei servizi per l'infanzia: un percorso di elaborazione di indicatori contestuali per l'asilo nido. In N. Paparella (Org.), *La ricerca didattica per la qualità della formazione. Atti del III Congresso SIRD*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bondioli, A. (Org.). (2004). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados.
- Bondioli, A. (Org.). (2007). *L'osservazione in campo educativo*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2015). 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. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1327.pdf>
- Bondioli, A., & Savio, D. (Orgs.). (2013). *Participação e qualidade em educação da infância*. Curitiba: UFPR.
- Boto, C. (2002). O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In M. C. Freitas, & M. Kuhlmann (Orgs.), *Os intelectuais na história da infância* (pp.11-60). São Paulo: Cortez.

- Brasil. (1995). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios de qualidade para atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, SEB. Brasil.
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Coordenação Geral da Educação Infantil. *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação.
- Catarsi, E., & Fortunati, A. (2012). *Nidi d'infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del "Tuscany Approach" per i bambini e le famiglie*. Parma: Edizione Junior.
- Dias, J. (2014). *Avaliação de contexto em uma instituição pública de Educação Infantil em Florianópolis. Diário de campo de pesquisa*. Florianópolis.
- Faria, A. L. G. (1999). *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Cortez; Editora da Unicamp.
- Frabboni, F., & Minerva, F. P. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Roma: Editori Laterza.
- Ghiggi, G. (2015). Qualidade na educação infantil e avaliação de contexto: experiências italianas de participação. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 218-221.
- Kohan, W. O. (2003). *Infância: entre a Educação e a Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Little, J. (1994). Teachers professional development in a climate of educational reform. In R. J. Anson (Ed.), *Perspectives on personalizing education*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Psicología Escolar e Educacional*, 14(1), 149-157.
- Moss, P. (1994). Defining quality: Values, stakeholders and processes. In P. Moss, & A. Pence (Orgs.), *Valuing quality: New York – London: Teachers College* (pp. 1-9). New York: Columbia University Press.
- Núcleo de Educação Infantil Dra. Zilda Neumann Arns. (2014). *Projeto Político-Pedagógico do Núcleo de Educação Infantil Dra. Zilda Neumann Arns*. Florianópolis: Autor.
- Postman, N. (2005). *O desaparecimento da infância* (S. M. de A. Carvalho, & J. L. de Melo, Trans.). Rio de Janeiro: Graphia.

- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Rocha, E. A. C. (1999). *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Recuperado de <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000184228>
- Savio, D. (1996). Alice dentro lo specchio: Le caratteristiche di spazio, materiali e tempi favorevoli al gioco simbolico. *Bambini*, XII(2), 34-39.
- Savio, D. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia: un percorso di valutazione formativa partecipativa nei nidi di Modena* (1a ed.). Parma: Edizioni Junior.
- Smolka, A. L. B. (2002). Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In M. C. Freitas, & M. Kuhlmann (Orgs.), *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras Escogidas II (Pensamiento Y Lenguaje)*. Moscú: Editorial Pedagógica.

Legislação

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Submetido à avaliação em 14 de fevereiro de 2017; revisado em 19 de dezembro de 2017; aceito para publicação em 14 de fevereiro de 2018.