

AVALIAÇÃO DE CONTEXTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONTEXT ASSESSMENT IN TEACHER TRAINING IN CHILD EDUCATION

Julice Dias 1

Luciane Maria Schlindwein 2

Resumo: A formação de professores é discutida a partir da avaliação de contexto na Educação Infantil. Os aspectos éticos, estéticos e políticos são analisados na perspectiva da qualidade e da participação. A avaliação na Educação Infantil possui especificidades a serem consideradas nas práticas avaliativas realizadas nas instituições. Na formação docente identifica-se, ainda, muita inconsistência no que diz respeito à especificidade da avaliação voltada para a Educação Infantil e a identidade institucional nas práticas avaliativas. A pesquisa problematiza a formação em serviço, tomando a avaliação de contexto como procedimento metodológico. Apoiar-se nos aportes conceituais da avaliação de contexto propostos por Bondioli e Savio e nos estudos de Bakhtin e Vigotski no que se refere à formação como percurso de aprendizagem de adultos. Afirma-se que a avaliação de contexto realizada subsidiou processos de replanejamento em torno da estética dos espaços e tempos institucionais, bem como a ética das relações entre adulto-criança e instituição-famílias.

Palavras-chave: Qualidade. Participação. Formação Docente. Ética.

Abstract: This text discusses teacher training based on contextual assessment in Early Childhood Education. Ethical, esthetic and political aspects are taken with reference to two perspectives present in the contextual assessment quality and participation. It starts from the premise that the evaluation in Early Childhood Education has specificities to be considered in the evaluation practices carried out in the institutions. In the initial and continuing teacher training, there is still a lot of inconsistency with regard to the specificity of the assessment aimed at Early Childhood Education and the institutional identity in the assessment practices. This text reports a study carried out in a public school system, whose objective was to explore a training course in service, taking the contextual assessment proposed by Bondioli and Savio and also, on the studies of Bakhtin and Vigotski with regard to training as a learning path for adults. It is said that the contextual assessment carried out subsidized replanning processes around the aesthetics of institutional spaces and times, as well as the ethics of adult-child and institution-family relationships.

Keywords: Quality. Teacher Education. Ethics.

Doutora em Educação (PUC/SP). Professora Concursada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6315868762121866>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1896-5065>. Email: julice.dias@hotmail.com

Doutora em Educação (PUC/SP) Professora Concursada do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/PPGE/UFSC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5703573799582552>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3463-2746>. Email: lucianeschlindwein@gmail.com

Introdução

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, apresenta ao campo da formação de professores, novos e complexos desafios. Como formar professores que estejam engajados em uma formação que considere os diferentes, minuciosos e específicos aspectos que envolvem a instituição que educa e cuida de crianças de 0 a 5 anos? O que envolve a complexa tarefa de garantir o desenvolvimento integral de crianças na Educação Infantil? Como assegurar-lhes seus direitos fundamentais?

No documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2015, esta questão fica evidente: “[...] a temática da avaliação assume contemporaneamente tensões de ideias, práticas e políticas sobre e para a avaliação para a educação e na 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 Ensino Fundamental, o qual avalia o desempenho escolar das crianças, prioritariamente. Já na Educação Infantil, a função social das unidades educativas, os objetivos educacionais e os processos de aprendizagem das crianças possuem especificidades próprias desta primeira etapa da Educação Básica. Logo, o escopo da avaliação também se configura diferente. 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, tomando como principal tarefa olhar a instituição por dentro, em seus aspectos estruturais e estruturantes. Trata-se de considerar todos os elementos envolvidos no cuidar e educar, desde as políticas educacionais, a estrutura física e organizacional, a formação de professores, até a prática educativa.

Tendo como referência esses pressupostos, neste texto nos debruçamos a pensar a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas, que ofertam cuidados e educação aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas, bem como respondem pelo acolhimento e acompanhamento dessas crianças e a comunicação com os familiares e a comunidade. Nesta direção, a avaliação de contexto não incide, portanto, sobre as crianças, sua aprendizagem e desenvolvimento, mas se constitui em uma proposta orgânica, complexa, contextualizada, que propõe olhar a instituição em seu conjunto, sua equipe, materiais, espaços, proposta pedagógica, seus tempos, dentre outros aspectos que circunscrevem o cotidiano educativo. Envolve relações macro e micro da política de cada instituição, com o intuito de mapear a realidade, analisá-la, criticá-la e definir ações coletivas para um plano de melhorias.

Ainda que os estudos sobre avaliação de contexto venham 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 *Scielo*, utilizando os descritores a) avaliação de contexto, b) educação infantil e c) formação de professores, foram encontradas 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.

Com os mesmos descritores pesquisamos no portal ERIC¹, em língua inglesa, e encontramos pouco mais de 400 ocorrências. Depois de lermos os resumos, ficamos com 33 que

¹ 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, teses e livros.

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 referenciam a organização de espaços e tempos que favoreçam as trocas sociais e culturais na instituição, seja para a prática exitosa da documentação pedagógica, ou pela relação intensa com as famílias (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 infância foi amplamente discutida, especialmente a partir dos anos 1990. Esse amplo debate teve a participação efetiva de diferentes segmentos da sociedade italiana, envolvendo universidades, escolas e dirigentes educacionais (BONDIOLI, 2015). Para Bondioli:

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) (BONDIOLI, 2015, p. 1335).

Ainda de acordo com a autora, são esses estudos em profundidade que têm confirmado, no contexto italiano, a necessidade de uma avaliação participativa que garanta a participação dos diversos atores envolvidos na Educação Infantil. Como já afirmado, realizar a avaliação em contexto implica, necessariamente, olhar de dentro a instituição. Olhar o que se faz, como se faz, por que se faz, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a qualidade da educação ofertada às crianças e suas famílias.

De acordo com Bondioli e Savio (2013), a qualidade se constitui em um processo de negociação entre todos os envolvidos que constituem o processo educativo. Discutir, refletir, diagnosticar, demanda, necessariamente, o envolvimento de todos os atores na definição de dimensões e indicadores que serão negociados, sob a perspectiva da identidade institucional e das metas que se pretende alcançar, assim como do plano de melhorias que se pretende construir e efetivar. Neste sentido, é no contexto da unidade educativa que são parametrizados os objetivos educacionais, tendo por referência o projeto pedagógico, sua especificidade curricular, suas necessidades formativas, bem como suas possibilidades estruturais.

Em síntese, o diferencial da avaliação de contexto é considerar todos os aspectos envolvidos no processo educativo, tomando por referência as ações concretas que envolvem o cotidiano de cada instituição, em termos de possibilidades e limitações. Nesse sentido, o objetivo da avaliação é a promoção de reflexão a partir da realidade, ou seja, a partir de diagnósticos coletivos, que sinalizem os desejos de mudanças possíveis.

Em se tratando deste texto, tendo como unidade referencial a avaliação de contexto na creche e na pré-escola, torna-se salutar discutir a tríade criança, infância e instituição de Educação Infantil, porque é na interdependência funcional (DIAS, 2009) que essas categorias se relacionam.

Criança, Infância e Instituição de Educação Infantil

Estudos como os de Ariès (1981), Postman (2005), Kohan (2003), Boto (2002), dentre outros, têm tomado a criança e a infância como unidade de análise, refletindo sobre seu lugar na contemporaneidade, problematizando sua agência na família, na sociedade e na escola.

Boto (2002) problematiza o pensamento moderno de infância. Busca localizá-lo historicamente, enquanto uma categoria social. Boto apresenta um percurso histórico de como a criança e a ideia de infância são engendradas nos séculos XVII e XVIII, destacando o quanto a

criança passa a ser considerada como objeto de estudo e também como indivíduo a ser educado.

A imagem de criança como um ser de direitos, cidadã, como categoria geracional e uma construção social é algo que passa a ocupar o debate mais recente, nomeadamente no final do século XX. No Brasil, consideramos que o marco legal que definirá esse status da infância é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei Nº 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 na contemporaneidade.

A recuperação desses estudos permite afirmar que pesquisas em torno da criança e da 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, assim como um lugar social de agência das crianças, respeitados seus direitos fundamentais e sua especificidade geracional. 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 nº 93994/96, a Educação Infantil passa a se constituir como primeiro segmento da Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/1996) representou também um salto qualitativo para a configuração da Educação Infantil brasileira, na medida em que educar e cuidar passam a constituir um binômio que instala muitos debates acerca do perfil profissional desejado para o professor de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Desde então, temos vivido dilemas, contradições, ambiguidades em torno da docência na Educação Infantil, cujo movimento teórico e prático encontra-se em vias de consolidação.

Outro desafio ainda presente em nosso contexto é dar conta da especificidade desta primeira etapa da Educação Básica, considerando a 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 as partes que usufruem desse direito social.

É nessa perspectiva que a avaliação de contexto assume função política e pedagógica, potencializadora do diálogo, da reflexão, do replanejamento, da busca coletiva de metas a construir e concretizar.

Avaliação de Contexto na Educação Infantil

A defesa em parametrizar a qualidade da Educação Infantil tem sido uma preocupação no Brasil desde a década de 1990. Embora não tenhamos na esfera acadêmica, estudos longitudinais que avaliem o impacto dessa qualidade no percurso formativo das crianças, é indiscutível que avançamos no que tange à política educacional para esta faixa etária, a despeito das lacunas e retrocessos que atualmente temos visto em nosso país.

Tais avanços se expressam, sobretudo, no conjunto dos documentos que constituem a Política Nacional para a Educação Infantil (Parâmetros de Infraestrutura e Qualidade para a Educação Infantil – Brasil, 2006/2018; Critérios de Qualidade para Atendimento em Creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças – 1999/ 2009; Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil – 2009).

A partir desses documentos, maior atenção foi dada à qualidade dos serviços, analisando as condições de infraestrutura, a organização dos currículos, a formação de professores, a razão adulto-criança, dentre outros aspectos.

Especificamente no que se refere à formação de professores, tanto inicial quanto continuada, percebemos que muitos programas formativos ocorrem descolados do cotidiano vivido nas instituições de Educação Básica. Ou seja, a forma e o conteúdo do que os professores encontram na formação não dialoga concretamente com o trabalho docente, com os modos de sentir, pensar, agir das crianças dessa faixa etária, com as expectativas e necessidades das fa-

mílias. Muitas vezes a formação toma como ponto de partida uma linguagem demasiadamente acadêmica, 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 Little que é necessário rever esta perspectiva 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 sustentar uma formação conectada com o cotidiano vivido pelo professor, com suas condições estruturais de trabalho, com a especificidade de seu fazer pedagógico com as crianças, com os dilemas sentidos na relação institucional com a equipe profissional e com as famílias. Nesse sentido, defendemos uma formação que seja planejada também, a partir dos diagnósticos da instituição.

Desse modo, 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 dos tempos, espaços, materiais, interações, agrupamentos, 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 e como se faz, ouvindo cada membro da equipe, confrontando os diferentes saberes, a partir dos indicadores de referência que avaliam a qualidade do serviço prestado, visando um plano de melhorias para a unidade educativa, tendo como unidade de análise a identidade institucional.

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 e teoria pedagógica. Consideramos, portanto, que a avaliação de contexto pode se constituir em um percurso de formação em serviço, na medida em que promove condições de articular teoria e prática, criando conexões entre o planejar, o executar, o rever e o replanejar.

Foi com essa perspectiva que desenvolvemos o estudo que relatamos a seguir.

A experiência da avaliação de contexto num município do litoral norte catarinense

Entre 2015 e 2016 foi realizada num município do litoral norte catarinense, uma avaliação de contexto, assumindo caráter formativo numa Rede Municipal de Educação Infantil, envolvendo os seguintes atores: professoras de crianças de 0 a 5 anos de idade, gestoras das unidades educativas, profissionais da Secretaria Municipal de Educação e os formadores, que atuaram na condição de avaliadores externos. Os dados aqui apresentados referem-se ao percurso percorrido pela referida Rede de ensino.

A Rede municipal onde foi desenvolvido o estudo atendia à época, aproximadamente 9.000 crianças entre 0 a 5 anos de idade, distribuídas em cerca de 60 unidades de Educação Infantil.

Em relação à organização do trabalho pedagógico, as interações, a brincadeira e as linguagens constituem o tripé para o planejamento para e com as crianças. A rotina e seus elementos estruturantes é também o eixo da ação educativa.

O estudo iniciou em 2015 e se desenvolveu até 2016, funcionando em várias etapas, quais sejam:

Fase 1: Estudo com a Rede sobre avaliação de contexto;

Fase 2: Construção de indicadores de referência e instrumentos de avaliação;

Fase 3: Realização de avaliações internas em cada unidade educativa;

Fase 4: Reuniões em grupos de trabalho para análise dos dados gerados pelos instrumentos de avaliação;

Fase 5: Encontros de formação para monitoramento e replanejamento das ações;

Fase 6: Plenária com toda a Rede;

Fase 7: Elaboração de um plano de melhorias.

Pela brevidade deste texto, não será possível delinear cada fase do estudo. O objetivo aqui é discutir o impacto formativo que o estudo teve para a Rede como um todo e para cada unidade educativa em particular.

Vale destacar, que pelo seu caráter participativo e auto - reflexivo, todo o percurso valorizou o cotidiano vivido e os pontos de vista das/dos profissionais como partícipes sociais que dão vida ao dia a dia educativo nas instituições, juntamente com as crianças e suas famílias.

Os encontros sistemáticos foram organizados em grupos. Em alguns momentos grupos específicos por faixa etária atendida. Em outros momentos, com todos/as profissionais ao mesmo tempo. Ainda foram organizados momentos com gestores das unidades educativas e em outros só com a equipe diretiva da Secretaria Municipal de Educação. Cada indicador dos instrumentos de avaliação foi discutido com os/as profissionais, colocando-os/as em condição de protagonistas do estudo, o que constituiu um grande desafio: olhar por dentro a instituição e a prática pedagógica, em suas mais variadas facetas, tomando como referência a qualidade do trabalho pedagógico.

Ao tratar de avaliação de contexto em torno da qualidade, Bondioli (2015) indica que se trata de “[...] uma abordagem construtivista de avaliação segundo a qual os dados de avaliação não têm uma qualidade objetiva; ao contrário, têm caráter de co - construção e, como tal, requerem uma atribuição de significado” (BONDIOLI, 2015, p. 1329). Para a autora:

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).

Com aporte nos referenciais teóricos de 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. Desse modo, a qualidade também está imbricada com a participação e a gestão democrática. 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, de seus anseios, seus propósitos, suas possibilidades, seu percurso, seus construtos pedagógicos.

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 pedagógica, das experiências formativas que ali se desenvolvem, do perfil, das crenças e princípios da equipe. Para Bondioli,

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, 2013, p. 34).

Esta experiência permitiu ao coletivo da Rede refletir sobre o conjunto das práticas educativas, como também gerar a revisão dos espaços, da rotina, do planejamento, da avaliação da aprendizagem, da avaliação institucional e, sobretudo, da formação docente.

Avaliação de contexto e a formação docente

Realizar a formação docente na perspectiva de e com a avaliação de contexto implica tomar como referência a necessidade de, em algumas situações, reconstruir o que já foi aprendido e o que se realiza na unidade educativa. Não é, portanto, um exercício individual, isolado, descolado da identidade institucional. Constitui um exercício coletivo, baseado em diagnósticos comprometidos com o olhar de dentro da instituição e com um plano de melhorias. Assim, a formação passa a ser contextualizada em cenários específicos, em tempos e espaços determinados, em culturas escolares próprias. Nessa perspectiva, a formação docente assume um caráter contínuo e dinâmico. É o próprio grupo que passa a definir conteúdos e modalidades para o próprio percurso formativo. Elaborar-se assim um programa de formação também em contexto, aberto para amplas possibilidades, com uma gama variada de conceitos e metodologias. Nessa perspectiva, os/as professores/as são considerados/as como sujeitos ativos de seu próprio percurso formativo. São reconhecidos/as como competentes para teorizar sobre a própria prática. Fazem isso envolvidos/as com o dia a dia educativo. Refletem suas concepções anteriores, problematizam a ação docente e seus elementos estruturantes e reconstróem conhecimentos compartilhados.

A formação nesse viés promove a participação e a partilha de pontos de vista sobre um mesmo contexto educativo. No caso do estudo aqui relatado, as/os professores/as debatiam sobre questões do trabalho pedagógico que os/as afetavam diariamente, tais como, a estética dos espaços e a organização dos materiais, a estruturação da rotina diária e as ações mecanicistas em torno das atividades rotineiras, a sistematização e organicidade da observação, do registro e da documentação pedagógica e também a elaboração da avaliação da aprendizagem em instrumentos próprios, inclusive, o documento oficial que materializa a devolutiva do acompanhamento sistemático da aprendizagem e desenvolvimento das crianças para as famílias. Entendemos que quando um grupo se insere em um debate coletivo, o trabalho 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. Isso é extremamente significativo, na medida em que em relação, em ações de reciprocidade, em teias relacionais de interdependência funcional, as os/as professores/as cultivam ou reelaboram suas próprias crenças e valorações pedagógicas, pautados/as em diferentes experiências educacionais e profissionais, portanto, circunscritas em diferentes vertentes teóricas e metodológicas.

Em geral, esse debate abarca as complexas relações profissionais, que constantemente refletem os valores e práticas de uma equipe profissional, de uma dada cultura escolar. Sob esse ponto de vista, a cultura escolar não é simplesmente uma força ou variável que afeta como os/as professores/as desenvolverão a prática educativa, ao contrário, os processos pedagógicos são vistos como profundamente enraizados nas reproduções educativas que os/as próprios/as professores/as decidem manter ou alterar.

Indiscutivelmente é nesse complexo e rico cenário, que se negocia a qualidade, pondo em xeque, criteriosamente, o que se faz, como se faz e por que se faz, buscando construir/

reconstruir/consolidar a identidade institucional.

Assim, a avaliação de contexto permite afirmar que a qualidade não está atrelada a padrões pré-estabelecidos, mas a fatores compartilhados em grupo, sempre em torno da direção que se pretende seguir, das metas que convergem e agregam uma equipe. Esta avaliação provoca também rediscutir questões sociológicas, filosóficas, psicológicas que nos ajudem novamente a ratificar ou reescrever o que pensamos sobre educação, docência, infância, criança, relação instituição-famílias, currículo, avaliação. Vale destacar que a avaliação de contexto não pode ser vista tão somente como metodologia. Além de metodologia e objetivos claros, ela constitui, acima de tudo, postura ética e política e posicionamento curricular. Por isso, a avaliação de contexto não pode ser uma imposição de instâncias governamentais, e sim, uma decisão política e pedagógica de cada Rede de ensino e unidades educativas que a compõem, que se entrelaçam numa teia relacional. Pois que cada unidade educativa, embora constitutiva de uma Rede, tem sua história própria, sua identidade institucional, suas marcas. Inserida numa realidade muito particular, circunscreve-se como uma microestrutura, com suas peculiaridades, regularidades, ritos, tradições pedagógicas.

No entanto, o trabalho com a avaliação de contexto é extremamente desafiador para a equipe como um todo, e também para cada profissional em particular. A rigor, nossa cultura pedagógica nem sempre esteve aberta ao diálogo e à troca de pontos de vista. A olhar de dentro a instituição e abrir-se para a construção coletiva de um plano de melhorias. Na Rede em que realizamos o estudo, muitos foram os confrontos vividos durante o período de execução. Para este texto, selecionamos um breve recorte do que foi vivido entre a equipe, quando da discussão sobre a qualidade dos espaços e ambientes em turmas de 4 e 5 anos de idade.

Um de nossos maiores desafios apontados pela avaliação diz respeito à organização dos espaços internos e externos. Eu não concordo com isso, pois como professora, sempre planejei a organização dos espaços, a escolha dos materiais. Meu critério sempre foi segurança das crianças e materiais desafiadores. Sempre organizei ambientes que pudessem favorecer a interação de pequeno grupo. (Professora Maria H, Diário de campo, 2015).

Maria, sei que você é cuidadosa com essa dimensão do espaço. Mas o que estamos discutindo agora não é o seu planejamento. São os indicadores de referência que escolhemos na Rede que indicam que precisamos ainda qualificar os nossos espaços. Não é uma crítica ao seu trabalho. Claro que você organiza sua sala, que cuida dos materiais, que planeja bem as interações. Mas agora a discussão é outra. Por isso, estamos nos propondo a estudar esta questão do espaço e dos ambientes. O que se coloca agora é: que identidade institucional nossos espaços e ambientes revelam? (Professora Ângela W, Diário de Campo, 2015).

Chegar a este *lugar* de cotejar os pontos de vista e compreender o que de fato os critérios da avaliação indicam é resultado de um percurso eivado de resistências, manifestas, sobretudo, porque, grosso modo, nos grupos de trabalho, encontra-se muito a perspectiva do “eu”, em sobreposição a “nós”. A avaliação de contexto desafia o grupo a encontrar um espírito de equipe, na medida em que todos os atores são responsáveis por atribuir o *status* de qualidade que se pretende alcançar e também aqueles que já foram atingidos. Reconhecer que o espaço enquanto elemento curricular é uma dimensão estruturante do planejamento e que, portanto, remete a um projeto pedagógico, traz referenciais importantes para rever alguns aspectos em torno do trabalho pedagógico na Educação Infantil de modo geral, e naquele contexto, em particular.

Avaliar em contexto, em cenários tão complexos, tão desafiadores, permite que os/as professores/as tenham tempo e espaço institucional para refletir sobre o cotidiano vivido, numa dinâmica e comprometimento da formação em serviço.

Este trabalho tem permitido que encontremos em nosso cenário o seu poder de reconstrução pedagógica. Como antes, embora tivéssemos muitos encontros de formação oferecidos pela Prefeitura, não víamos a necessidade de conversarmos juntas sobre tantas coisas do nosso trabalho. A gente nem trocava os registros da observação. Não discutia junto a documentação pedagógica. Era muito mais um trabalho isolado, embora, no meu ponto de vista, bem feito, mas era muito cada uma para si e por si. Agora, vejo que nossas reuniões viraram de fato, formação. Temos aprendido umas com as outras. A gente até briga um pouco, mas aprende. (Professora Carolina C. Diário de campo, 2015).

Tais reflexões, eticamente comprometidas em criar possibilidades para um trabalho cada vez mais coletivo, de um elo mais efetivo entre os sujeitos que dão vida ao cotidiano da creche e pré-escola, foram manifestas em muitas sessões do estudo. Eivadas de tensões, conflitos, saberes divergentes, no entanto, importantíssimas para responder a uma pergunta que não quer calar: “quem somos e o que queremos?” O que nos remete a discutir a ética a estética da e na docência.

Sobre a Docência na Educação Infantil: ética e estética

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

Nesse sentido, pensar a docência na Educação Infantil significa repensar a ação pedagógica, o currículo, a avaliação, a aprendizagem, o desenvolvimento infantil, a brincadeira, as interações, as linguagens, os espaços e materiais, as desigualdades sociais, as injustiças, os preconceitos. Consideramos que o desenvolvimento infantil se constitui em conteúdo por excelência, na formação do/a professor/a 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. A função social do/a professor/a é promover vivências e experiências as mais diversificadas possíveis, ampliando o repertório de conhecimentos científicos, tecnológicos, ambientais, artísticos e culturais das crianças. Deste modo, os conhecimentos das crianças podem ser mobilizados no cotidiano, na medida em que o/a professor/a se disponha a ouvir, acolher, apoiar e desafiar as manifestações infantis (REGO, 1995). Construindo rotinas onde as crianças tenham possibilidade de fazer escolhas. Onde as interações de pequeno grupo sejam o tempo mais explorado no cotidiano.

Exercer a docência na Educação Infantil envolve um conjunto de perspectivas teórico-metodológicas emaranhadas em dimensões sociais, culturais, epistemológicas da educação da infância. Exige que o/a professor/a conheça e apoie a iniciativa infantil, como também saiba reconhecer as necessidades e características do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Exercer a docência para e com crianças de 0 a 5 anos de idade, implica então em reconhecer a infância como categoria social, de caráter geracional (FERNANDES, 2005), considerando a criança a partir de sua heterogeneidade, como um ser que experimenta os modos e

a condição de viver a infância em contextos situados historicamente.

Consideramos 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, garantir seus direitos de provisão, proteção e participação, reconhecê-las como agentes sociais, acolher e valorizar suas culturas. Para Bakhtin (2003, p. 25), “[...] a atividade estética começa, propriamente, quando retornamos a nós mesmos”. O olhar, o ouvir, o sentir, o tocar, o acolher, possibilitam o contato com a realidade tangível que nos rodeia. É pela via do sensível que temos a possibilidade de construirmos nossas noções acerca das coisas que nos rodeiam e com as quais interagimos. Entretanto, estas relações são sempre atravessadas pelo outro, pela cultura. Desse modo, o conhecimento se constitui, efetivamente, em ato social, de acordo com Bakhtin (2003).

Na esteira dessa perspectiva, a docência situa-se como um processo que se forja nas e pelas trocas sociais, culturais e históricas que atravessa trajetórias de vida de cada ser humano, tanto adultos quanto crianças. Neste sentido, se entrelaça com a ética, uma vez que as práticas educativas 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 na instituição de Educação Infantil.

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

Consideramos que, ao focar a sensibilidade estética, desencadeamos um processo de autoconhecimento, de análise crítica do contexto e das possibilidades de uma educação mais sensível que pode se refletir no trabalho pedagógico.

Para Vigotski (1982), quanto mais as crianças ampliam e diversificam suas experiências, maiores as possibilidades de desenvolverem um pensamento mais imaginativo. Segundo o autor, “... a imaginação está muito arraigada ao conteúdo de nossa memória” (VIGOTSKI, 1982, p. 426). Vivência e memória garantem o conteúdo para o pensamento imaginativo e 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 pelo/a professor/a para experimentar, maiores serão as possibilidades e oportunidades de ampliação de sua capacidade imaginativa e criadora.

Ao longo do estudo desenvolvido, estas questões em torno da ética e da estética na e da docência também foram pautadas nos encontros. Durante muitos debates em torno dos dados gerados pela avaliação de contexto, foram refletidas autoimagens docentes que ora deixavam latentes, ora manifestas, que é preciso investir numa imagem positiva do ser professor/a de e na Educação Infantil. Assim como também indicaram o quanto é preciso rever a estética que orienta a decoração dos espaços educativos. A ética que rege os imperativos da rigidez dos horários das rotinas diárias. A ética autoritária que na relação pedagógica, insere as crianças em lógicas de mando e subordinação.

Considerações Finais

A questão sobre o significado da avaliação de contexto na Educação Infantil está diretamente ligada ao desafio de uma formação inicial e continuada de professores/as comprometida com o binômio cuidar e educar e com o olhar de dentro a instituição. Tal tarefa implica em uma formação consistente que considere uma atitude ética e estética dos/as profissionais envolvidos/as, em permanente processo de reflexão e replanejamento da prática educativa. Em permanente processo de rever a identidade institucional. Em permanente processo de busca de um plano de melhorias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), destacam a importância de se considerar a criança como centralidade do planejamento. Trata-se de com-

preender a criança pequena em suas especificidades e necessidades, tomando seus modos de ser, pensar, sentir, brincar e interagir, como pistas para a ação educativa. Nesta perspectiva, a avaliação de contexto contribui na medida em que favorece retratos do cenário institucional.

O estudo realizado no município do litoral norte catarinense nos permite afirmar que quando a Rede pública de ensino, comprometida com a política de formação e avaliação, na busca da permanente e sistêmica qualidade almejada, constrói processos formativos pautados nos documentos oficiais curriculares e também na identidade institucional da Rede/unidades educativas, a tendência é que todo o trabalho formativo dirija-se numa perspectiva de negociação, sem perder de vista que o compromisso político e social é com uma Educação Infantil que crie igualdade de condições para todas as crianças terem, também, na unidade educativa, tempos e espaços para viverem as infâncias e exercer cidadania.

Referências

- 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.
- BONDIOLI, A. (Org.). (2007). **L'osservazione in campo educativo**. Azzano San Paolo: Edizioni junior srl.
- 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. (2015). **Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação**. *Educ. Pesqui*, v. 41, n. especial, 1327-1338. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1327.pdf>. doi: 10.1590/S1517-9702201508142307.
- BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (Orgs.). (2013). **Participação e Qualidade em Educação da Infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos** (L. E. Fritoli, Trad.). Curitiba: Editora UFPR.
- BONDIOLI, A. (Org.). (2004). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados.
- BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (Orgs.). (2013) **Participação e qualidade em educação da infância**. Curitiba: UFPR
- BONDIOLI, A. (2015). **Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação**. *Educ. Pesqui.*, v. 41, n. especial, 1327-1338. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1327.pdf>
- 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** (p.11-60). São Paulo: Cortez.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. 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, 2015.

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, Julice. **(Pré) – escola, cidade e família: produção de comunidades de sentido em cadeias ritualísticas de interação (1980 – 1999)**. São Paulo. (Tese de Doutorado apresentada à Pontifícia Universidade de São Paulo- PUC- Centro de História, Política e Sociedade), 2009.

FRABONI, F.; MINERVA, F. P. (2008). **La Scuola dell'infanzia**. Roma: Editori Laterza.

FERNANDES, Nathália. **Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes**. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia da Infância) - Universidade do Minho. Braga, 2005.

GHIGGI, G. (2013). Qualidade na educação infantil e avaliação de contexto: experiências italianas de participação. In A. Bondioli; D.Savio (Orgs.). **Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Curitiba: Editora UFPR.

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.

POSTMAN, Neil. (2005) **O desaparecimento da infância** (S. M. de A. Carvalho; J. L. de Melo, Trad.). Rio de Janeiro: Graphia.

REGO, T. C. (1995). **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes.

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 srl.

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

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.

VYGOTSKY, L. S. (2008). **Imaginação e criação na infância** (Z. Prestes, Trad.). São Paulo: Ática.

VYGOTSKY, L. S. (2008). **A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Nº8, 23-36. Recuperado de <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>

VYGOTSKY, L. S. (1982). **Obras Escogidas II (Pensamiento Y Lenguaje)**. Moscú: Editorial Pedagógica.