

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

AVALIAÇÃO DE CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréia do Carmo, Julice Dias

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2545>

Submetido em: 2021-06-24

Postado em: 2021-07-06 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

AVALIAÇÃO DE CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PONTOS DE VISTA DOCENTES EM DEBATE**ANDRÉIA DO CARMO¹**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4252-0528>**JULICE DIAS²**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1896-5065>

RESUMO: Este artigo é parte de uma pesquisa de Mestrado, vinculada à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ao Programa de Pós-graduação em Educação, à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação e ao Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas, desenvolvida numa instituição educativa de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Temos por objetivo apresentar os significados que o processo de compartilhamento reflexivo da Avaliação de Contexto na Educação Infantil assume em uma instituição educativa quando se faz uso de seus resultados em uma dimensão participativa e formativa. Metodologicamente, adotamos a perspectiva qualitativa utilizando a pesquisa - ação como método de procedimento e, enquanto geração de dados realizamos a técnica interativa de grupo focal. Na perspectiva de desenvolver um percurso participativo, portanto, democrático, lançamos o desafio complexo de olhar de dentro a própria prática pedagógica, interrogando-a, problematizando-a, tendo como referência a identidade institucional que a instituição educativa pretendia alcançar. A pesquisa potencializou o caráter formativo e em contexto da avaliação e constatou que o empoderamento das professoras como partícipes da avaliação, possibilitou a elas perceberem-se como autoras da própria prática para desencadear um processo de negociação para qualificar a prática pedagógica por meio da elaboração de um plano de melhorias. Nesse sentido, o estudo apontou a necessidade de que a avaliação da qualidade dos ambientes realizada nas instituições de Educação Infantil da RMEF tome parte das políticas públicas de avaliação, ancorada numa abordagem metodológica formativa e em contexto.

Palavras-chave: educação infantil, qualidade, avaliação de contexto, professoras, prática pedagógica.

CONTEXT EVALUATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TEACHERS' POINTS OF VIEW IN DEBATE

ABSTRACT: This article is part of a Master's research, linked to the State University of Santa Catarina (UDESC), to the Postgraduate Program in Education, to the Educational Policies, Teaching and Training research line and to the Childhood, Citizenship and Educational Networks Research Group, developed in an educational institution of Early Childhood Education of the Municipal Teaching Network of Florianópolis (RMEF). We aim to present the meanings that the process of reflective sharing of Context Evaluation in Early Childhood Education assumes in an educational institution when its results are used in a participatory and formative dimension. Methodologically, we adopted a qualitative perspective using research - action as a method of procedure and, while generating data, we performed the interactive focus group technique. From the perspective of developing a participatory, therefore democratic path, we

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Supervisora Escolar na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, SC, Brasil. <andrea.carmo@prof.pmf.sc.gov.br>

² Professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Pesquisadora do Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas. Florianópolis, SC, Brasil. <julice.dias@hotmail.com.br>

launched the complex challenge of looking from within the pedagogical practice itself, questioning it, questioning it, having as reference the institutional identity that the educational institution intended to achieve. The research enhanced the formative character and in the context of the evaluation and found that the empowerment of teachers as participants in the evaluation enabled them to perceive themselves as authors of their own practice to trigger a negotiation process to qualify the pedagogical practice through the development of an improvement plan. In this sense, the study pointed out the need for the evaluation of the quality of environments carried out in the institutions of Early Childhood Education of the RMEF to be part of public evaluation policies, anchored in a formative methodological approach and in context.

Keywords: early childhood education, quality, context evaluation, teachers, pedagogical practice.

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: PUNTOS DE VISTA DE LOS PROFESORES EN DEBATE

RESUMEN: Este artículo forma parte de una investigación de Maestría, vinculada a la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC), el Programa de Posgrado en Educación, la línea de investigación Políticas Educativas, Docencia y Formación y el Grupo de Investigación Infancia, Ciudadanía e Investigación. Redes Educativas, desarrollado en una institución educativa de Educación Infantil de la Red de Educación Municipal de Florianópolis (RMEF). Nuestro objetivo es presentar los significados que asume el proceso de compartir reflexivo de la Evaluación de Contexto en Educación Infantil en una institución educativa cuando sus resultados se utilizan en una dimensión participativa y formativa. Metodológicamente, adoptamos una perspectiva cualitativa utilizando la investigación - acción como método de procedimiento y, al generar datos, realizamos la técnica de grupo de enfoque interactivo. Desde la perspectiva de desarrollar un camino participativo, por lo tanto democrático, lanzamos el complejo desafío de mirar desde dentro de la propia práctica pedagógica, cuestionándola, cuestionándola, teniendo como referencia la identidad institucional que la institución educativa pretendía alcanzar. La investigación potenció el carácter formativo y en el contexto de la evaluación y encontró que el empoderamiento de los docentes como participantes en la evaluación les permitió percibirse a sí mismos como autores de su propia práctica para desencadenar un proceso de negociación para calificar la práctica pedagógica a través del desarrollo de un plan de mejora. En este sentido, el estudio señaló la necesidad de que la evaluación de la calidad de los ambientes que se realiza en las instituciones de Educación Infantil de la RMEF sea parte de las políticas públicas de evaluación, ancladas en un enfoque metodológico formativo y en contexto.

Palabras clave: educación infantil, calidad, evaluación del contexto, docentes, práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultante de uma pesquisa de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação e ao Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas, que versou sobre a Avaliação de Contexto na Educação Infantil. Essa abordagem avaliativa compõe os objetos da Avaliação Educacional: Avaliação de Contexto, institucional, da aprendizagem, em larga escala, das políticas educacionais, entre outros. Sendo assim, podem abranger diferentes âmbitos nos contextos micro, meso e macrosistema (BRONFENBRENNER, 1996).

A Avaliação Educacional é um dever da União, dos Estados e dos Municípios para subsidiar a (re)formulação e implantação de propostas e ações com a finalidade de fomentar políticas públicas, conforme determinam a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), cujas premissas estabelecem que o direito das crianças e suas famílias à educação pública, gratuita e de qualidade deve ser assegurado pelos entes federados.

Considerando esse preceito constitucional, contextualizamos os dados de uma pesquisa censitária desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF), sob assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas, que investigou a avaliação da qualidade dos ambientes de turmas de creches e pré-escolas das 87 instituições educativas por meio da aplicação de duas escalas norte-americanas: *ITERS-R (Infant/Toddler Environment Rating Scale, Revised - Escala de avaliação de ambientes para bebês e crianças pequenas)* (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2006) e a *ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale, Revised - Escala de avaliação de ambientes de Educação Infantil)* (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 1998)³. Tomando por referência os dados dessa pesquisa realizada pela SMEF, buscamos analisar na perspectiva de uma dimensão formativa o contexto da prática pedagógica em uma instituição educativa para compreender os resultados inadequados referente ao item *linguagem e raciocínio*, da escala *ECERS-R*.

Para justificar a importância desse estudo, apresentamos os conceitos de avaliação e qualidade e destacamos o conceito de Avaliação de Contexto, que ancorou essa pesquisa e que hodiernamente apresenta-se muito caro para o cenário da política educacional de modo geral e da política de avaliação da Educação Infantil em particular, ainda em processo de consolidação por parte do Ministério da Educação (MEC), que desde 2019, ainda não divulgou os resultados decorrentes da primeira participação da Educação Infantil no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essa avaliação foi realizada em caráter amostral, por meio de questionários aplicados a gestores, diretores e professores de instituições públicas e conveniadas.

A grande conquista da incorporação da Educação Infantil ao SAEB choca com um processo inacabado que afeta drasticamente a implantação de uma política pública para essa etapa educativa. A descontinuidade das ações do governo e a inconsistência de concepção de avaliação da Educação Infantil, contrapõem-se ao pensamento de Rosemberg (2001, p.23) quando assevera que “a avaliação constitui uma forma particular de pesquisa social que tem por finalidade determinar não apenas se os objetivos propostos foram atingidos[...], mas se os objetivos propostos respondem às necessidades dos participantes”.

A origem do termo avaliar (do latim) etimologicamente vem da composição *a-valere*, que significa “dar valor a ...”. Destarte, o conceito de avaliação é elaborado com base em determinações de condutas de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa. Nesse sentido, o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de valor ou qualidade. Esse valor é comparado com uma determinada qualidade previamente estabelecida (LUCKESI, 2011).

Nesse sentido, avaliar é diagnosticar a realidade, qualificando-a, tendo em vista subsidiar decisões para a obtenção do melhor e mais adequado resultado possível de uma determinada ação. Dessa forma, avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade para subsidiar a decisão de uma intervenção, tendo em vista obter um resultado mais satisfatório da nossa ação, mais satisfatório do que o já

³ A *ITERS-R* correspondente à faixa etária de 0 a 2 anos e 6 meses, com 39 itens, divididos em 7 sub escalas e a *ECERS-R* abarca à faixa etária de 2 anos e 7 meses a 5 anos, com 43 itens, divididos em 7 sub escalas.

conquistado. Essa compreensão conceitual exige desdobramentos quando se diz que a avaliação é uma prática de investigar a qualidade da realidade (LUCKESI, 2000).

Logo, a qualidade não se baseia em estruturas predefinidas que projetam a ideia de verificação, de controle, de certificação, mas é produtora de conhecimentos e negociação na medida em que é experimentação de ideias, validação de experiências, crivo de possíveis soluções que podem enriquecer o conhecimento sobre a instituição educativa e a infância, conhecimento que, por sua vez, pode inspirar projetos mais articulados e objetivos a serem traduzidos na prática e submetidos novamente à verificação, de acordo com um processo em espiral, nunca concluído (BONDIOLI, 2004).

Bondioli (2013) utiliza o termo qualidade negociada para definir os descritores fundamentais da sua natureza, ou seja: seu caráter negociável, participativo, auto reflexivo, contextual/plural, processual e transformador, entretanto, assevera que:

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 sua realização comporta a ação sinérgica de vários protagonistas da cena educativa (BONDIOLI, 2013, p. 34).

Assim, a qualidade negociada atribui sentido à história de uma identidade institucional na medida em que o debate de pontos de vista legítima que o valor está na negociação do que é imprescindível inovar, ou seja, propor algo novo sem descaracterizar sua essência. Essa abordagem avaliativa de origem italiana consagrou-se no Brasil pelos estudos de Anna Bondioli, Donatella Savio e Antonio Gariboldi, fundamentados na avaliação de quarta geração (GUBBA; LINCOLN, 2011).

O conceito de Avaliação de Contexto caracteriza-se “por ser uma abordagem reflexiva e dialógica; participativa; negociada e democrática, que tem clara finalidade formativa” (BRASIL, 2015, p. 32). Para Gariboldi (2018), essa modalidade avaliativa pode abarcar tanto a autoavaliação, realizada por avaliadores internos da própria instituição educativa, quanto a heteroavaliação, realizada por avaliadores externos ao contexto avaliado. O contexto se institui “como um microssistema relacional” (BONDIOLI, 2004, p.125) que envolve interlocutores internos e externos à instituição educativa, entrelaçados em uma teia de interdependência com outras estruturas que afetam o contexto e determinam (in)diretamente a qualidade da oferta educativa compartilhada para e com as crianças.

Segundo o documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012) instituído pela Portaria nº 1.147/2011, do Ministério da Educação, a avaliação abrange os seguintes focos:

Acesso: referindo-se a iniciativas de viabilização/ampliação da oferta à Educação Infantil; Insumos: destaque às condições e fatores indicados nos documentos como condição para a oferta qualificada de Educação Infantil, que se referem a orçamento, espaço físico, recursos humanos, recursos materiais, outros recursos (alimentação e serviços de apoio e proteção aos direitos); Processos: destaque a aspectos relativos à gestão, currículo, relações/interações que se espera estejam presentes na Educação Infantil (BRASIL, 2012, p.23-24).

A perspectiva da Avaliação de Contexto na modalidade heteroavaliativa abarca, para além desses focos que podem envolver uma instituição ou um sistema, seja municipal, estadual ou nacional, o papel desempenhado nela pelo avaliador externo que aplicará um instrumento e articulará todo o processo formativo delineando os significados daquele contexto em parceria com os agentes sociais envolvidos. Geralmente os encontros acontecem *in loco*, ou seja, na própria instituição, e podem ser constituídos a partir do cotejamento entre a interpretação dos resultados provenientes da avaliação, a análise da oferta educativa e os documentos curriculares que orientam a ação docente.

Destarte, a participação torna-se condição imprescindível para que a negociação da qualidade almejada pela instituição configure as práticas com possíveis alternativas e encaminhamentos que projetem melhorias, legitimando assim, a finalidade processual e formativa da avaliação e o aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas. Assim, “ não há, portanto, qualidade sem participação” (BONDIOLI, 2013,p. 23), haja vista que a avaliação convoca os atores sociais envolvidos a tomarem parte da responsabilidade que lhes cabe na educação das crianças.

Portanto, os instrumentos de avaliação são ponto de partida para negociar a qualidade e sustentam todo processo formativo ao guiar o debate dos pontos de vista por meio da reflexão compartilhada da realidade avaliada. Nesse sentido, refletir sobre as práticas pedagógicas implica que a participação seja a tônica para transformar a própria realidade, onde a avaliação tem a “necessidade de um confronto entre pontos de vista como pressuposto de qualquer processo avaliativo” (BONDIOLI, 2004, p. 145). Ainda segundo a autora, o principal papel do avaliador externo é promover a partir de dentro, provocando, por meio da reflexão, o empoderamento dos participantes envolvidos na avaliação, a reconstruir uma imagem compartilhada da realidade em que operam, o que torna possível planejar o futuro, refletindo em por que fazem o que fazem e como podem melhorar esses saberes e fazeres.

Após esta breve sinalização teórica, na próxima seção contextualizamos a participação da Educação Infantil da RMEF nas iniciativas das políticas de avaliação da Educação Infantil capitaneadas pelo MEC.

A PARTICIPAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL FLORIANOPOLITANA NAS INICIATIVAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ÂMBITO NACIONAL

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a Educação Infantil está definida como primeira etapa da Educação Básica, embora as primeiras mobilizações pela expansão da oferta dos serviços e melhoria da qualidade na Educação Infantil acontecem desde dos anos de 1970. Sendo assim, para que a ampliação do direito à educação a todas as crianças, desde o nascimento, seja legitimado em melhores condições educacionais para todos, incluindo as famílias das crianças dessa etapa, é preciso que as creches e pré-escolas possibilitem um atendimento de qualidade (BRASIL, 2006).

Com a expansão da oferta, questões relacionadas à qualidade da Educação Infantil passaram a ocupar um espaço significativo no debate educacional, as quais direcionaram políticas implantadas no quadro das reformas educacionais e segundo Rosemberg (2015, p. 217-218), “tem focalizado o ordenamento legal e político, as condições mínimas indispensáveis para propor estratégias de avaliação”.

No âmbito dessas estratégias, no ano de 2009 o Ministério da Educação (MEC) publicou o instrumento “Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil” com o objetivo de “auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas [...] na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009, p. 14).

A Diretoria de Educação Infantil (DEI) da RMEF, desde o ano de 2009, tem oportunizado o debate sobre como a autoavaliação institucional incide no compartilhamento de decisões e ações no cotidiano da instituição. A DEI fomenta que as instituições educativas realizem a autoavaliação semestralmente tomando, também, como referência, o instrumento “Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil” (2009), tanto para aplicá-lo na e com a comunidade educativa, quanto para encorajar a autoria das instituições na elaboração de seus próprios instrumentos a partir desse documento que também é orientador⁴.

A Educação Infantil da RMEF imersa nesse contexto que toma a avaliação como processo de modo a subsidiar a qualidade da oferta educativa, participou nos anos de 2009 e 2015, a convite do MEC, de duas pesquisas envolvendo a avaliação, oportunizando reflexões para consolidação de proposições no intuito de legitimar a luta por uma Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade.

No ano de 2009, Florianópolis foi uma das seis capitais brasileiras a participar da pesquisa amostral intitulada “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, promovida pelo MEC, cujo um dos objetivos foi a avaliação da qualidade dos ambientes de creches e pré-escolas, por meio da aplicação de duas escalas norte-americanas, a *ITERS-R* e a *ECERS-R*. (CAMPOS *et al.*, 2011).

Ainda para esses autores, os principais resultados entre as seis capitais brasileiras avaliadas revelaram uma precariedade na infraestrutura das creches e pré-escolas (espaços e materiais adequados)

⁴ Seguem alguns instrumentos de avaliação do âmbito nacional que podem fomentar a autoavaliação, quais sejam: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador: versão para a Primeira Aplicação. (2016); Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. Distrito Federal (2019); Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (2016).

e também foi detectada falta de orientação pedagógica no planejamento e no desenvolvimento das atividades cotidianas.

A importância dessa pesquisa para a Educação Infantil da RMEF enfatizou a necessidade de se utilizar instrumentos avaliativos com foco nos processos para elucidar as condições reais da oferta educativa das creches e pré-escolas, contribuindo que na análise interna transparecesse a prática pedagógica cotidiana de forma a explicitar uma lacuna entre a avaliação e a qualidade nas instituições.

Para contribuir com essa perspectiva de avaliação focada nos processos e no direito das crianças à educação de qualidade, o MEC, no ano de 2011, instituiu pela Portaria nº 1.147, um Grupo de Trabalho para produzir o documento: “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” com a finalidade de:

enfatizar a concepção de avaliação para a primeira etapa da Educação Básica nacional e em reação às avaliações externas que vêm ocorrendo como sistemática própria às demais etapas, ensino fundamental e médio e também para o ensino superior, o documento supracitado recorre ao posicionamento de autores que ancoram a proposição de que “a avaliação deve ser concebida e construída com a participação de diversas instâncias e segmentos envolvidos com a Educação Infantil, possibilitando uma avaliação democrática.” (BRASIL, 2012, p. 14, grifo do autor).

Entre essas atribuições, o Grupo de Trabalho elaborou diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, além de analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil, definir cursos de formação sobre avaliação na Educação Infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e contribuir para a definição da política de avaliação da Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2012).

Em 2015 o MEC propõe à Universidade Federal do Paraná, que convidou outras universidades brasileiras, quais sejam: a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade do Estado de Santa Catarina, sob a coordenação técnica da Università degli Studi di Pavia/Itália a realização do projeto intitulado “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” com o objetivo de formular e difundir proposições e indicadores de Avaliação de Contexto na Educação Infantil comprometidos com o debate acadêmico e a política nacional de Educação Infantil no Brasil. Tendo essa finalidade, o projeto se debruçou durante dois anos e meio a refletir e formular posicionamentos e contribuições acerca da Avaliação de Contexto (BRASIL, 2015).

Uma instituição educativa da Educação Infantil da RMEF, vivenciou a perspectiva formativa dessa abordagem de avaliação no contexto institucional, ao analisar a pertinência de aplicação de dois instrumentos de avaliação italianos para o contexto brasileiro, o *ISQUEN (Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido* – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche), destinado a avaliar a oferta educativa para as crianças de 0 até três anos (creche) e o *AVSI (Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia* – Autoavaliação da Pré-escola), voltado para avaliação da qualidade da oferta educativa para as crianças de 3 a 6 anos (pré-escola).

A participação da Educação Infantil florianopolitana nesse projeto, evidenciou no âmbito institucional e municipal a importância de usarmos os resultados da avaliação entrelaçados com a formação docente no próprio contexto, para legitimar a identidade institucional e potencializar a constituição e a manifestação do olhar de dentro da própria prática pedagógica.

As pesquisas “Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa” e “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”, ambas financiadas pelo MEC, representaram o início de um marco para a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, para institucionalizar a política nacional de avaliação da Educação Infantil e, por oferecerem subsídios à política nacional, aos sistemas de ensino e às instituições educativas para a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Considerando as metas de ampliação de vagas propostas pelo Plano Nacional de Educação e pelo Plano Municipal de Educação, a Prefeitura Municipal de Florianópolis entre os anos de 2015 e 2019 realizou o “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil” que visa ampliar a cobertura e a qualidade da Educação Infantil. A partir da necessidade de investir em uma política educacional que contribuísse com a avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, foram avaliadas 87 instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade (FLORIANÓPOLIS, 2015).

A Fundação Carlos Chagas (FCC) coordenou todo o processo, no qual, foram utilizados dois instrumentos de avaliação: *ITERS-R* e a *ECERS-R*. A aplicação desses instrumentos potencializou na Rede o debate triangular entre a avaliação da Educação Infantil, as políticas educacionais e a qualidade das práticas pedagógicas vigentes nas instituições educativas. Logo, esse projeto colocou-se como um desafio para a Educação Infantil da RMEF pelas implicações reveladas e por comprometer-se, principalmente, com o retorno e as possibilidades do uso dos dados avaliados nas instituições educativas.

A seguir, apresentamos a metodologia realizada no campo pesquisado, sendo que adotamos a perspectiva qualitativa, utilizando a pesquisa - ação como método de procedimento e, enquanto geração de dados, realizamos a técnica interativa de grupo focal que nos possibilitou desenvolver um processo formativo para compreender os significados e sentidos que as participantes atribuíam às suas práticas diante da participação no processo de compartilhamento reflexivo da avaliação .

O caminho metodológico da pesquisa

Para respaldar metodologicamente a análise do contexto da prática pedagógica em uma instituição educativa e então, compreender na dinâmica do grupo focal o resultado referente ao item *língua e raciocínio* da *ECERS-R* , nos ancoramos na abordagem metodológica qualitativa que segundo Gatti e André (2010), se constitui em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, pessoais ou comunitárias. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes, considerando todos os pontos de vista como importantes. No entanto, deve-se assegurar a precisão com que o investigador capta o ponto de vista dos participantes, validando-o junto aos próprios informantes ou confrontando sua percepção com a de outros pesquisadores.

Para o alcance dos objetivos propostos neste estudo, realizamos uma pesquisa ação. Thiollent (1998, p. 16) considera que:

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para o autor, a pesquisa ação é uma forma de engajamento sócio-político e destaca-se pelo compromisso “reformador” e “participativo”, onde a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é de tipo participativo e é qualificada pela “ação” delas ou grupos envolvidos na problemática, merecendo investigação para ser elaborada e conduzida, sem desvinculá-los dos condicionantes sociais a serem confirmados pela investigação.

Ancorados nesses referenciais, nos inserimos no contexto da pesquisa, qual seja: uma instituição educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, cujas participantes foram oito professoras que participaram em 2015 do “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil”, implementado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis⁵. Quanto ao instrumento de geração de dados, na primeira etapa foi realizado um questionário de múltipla escolha, combinando respostas múltiplas com as respostas abertas, possibilitando mais informações sobre o perfil das participantes, assumindo um papel de complementaridade, permitindo uma primeira aproximação ao campo, que forneceu elementos que auxiliaram na preparação/condução da segunda etapa.

Na segunda etapa do estudo utilizamos a técnica interativa de Grupo Focal, que segundo Gatti (2005, p.11) ajuda “na obtenção de perspectivas diferentes sobre a mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia”. Para a composição do grupo focal utilizamos critérios associados aos objetivos da pesquisa, com algumas características homogêneas entre os participantes, porém, com uma variação entre eles para que manifestas em pontos de vista diferentes ou divergentes, limitando preferencialmente o número de participantes entre seis e 12 pessoas (GATTI, 2005).

⁵ Utilizamos a(s) palavra(s) professora(s) pelo fato do grupo focal ser constituído majoritariamente por mulheres.

Assim, metodologicamente, visando aprofundar as questões da pesquisa pela interação grupal, trocas de pontos de vista e também pela possibilidade dos registros serem o mais fidedignos possíveis aos encontros, enquanto critério, o grupo focal foi composto inicialmente por 12 professoras de uma instituição educativa da Educação Infantil da RMEF mas, no decorrer dos encontros, participaram efetivamente oito docentes, especificamente, quatro professoras, uma auxiliar de sala e três professoras auxiliares. Entre os critérios de escolha para a composição do grupo focal, convidamos as professoras que participaram do “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil” em 2015, envolvendo a escala *ECERS-R*.

As sessões aconteceram na própria instituição educativa e os encontros foram gravados em áudio e vídeo para posteriores registros. Também realizamos registros sistemáticos em diário de campo. Considerando o objetivo da pesquisa e o envolvimento do grupo, realizamos num período de seis meses, 12 encontros de uma hora de duração aproximadamente, fora do horário de trabalho das professoras.

Utilizamos o grupo focal como uma possibilidade que se diferencia das entrevistas individuais, onde as opiniões são manifestas no coletivo, nos permitindo, assim, uma análise mais aprofundada das interações entre as professoras, interações que podem tanto estabelecer consensos, como também divergências de opiniões (GATTI, 2005), tendo como referência a sub escala *linguagem e raciocínio*.

Para Minayo (2011, p.269), o valor principal dessa técnica fundamenta-se na capacidade humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Debus (2004), considera o grupo focal uma das principais técnicas de investigação, que se apropriou da dinâmica de grupo, permitindo a um pequeno número de participantes ser guiado por um moderador qualificado, procurando alcançar níveis crescentes de compreensão e aprofundamento de um tema em estudo.

Em nosso entendimento, a técnica do grupo focal consiste numa inegável importância, porque se presta ao estudo de representações e relações dos grupos profissionais da área e dos seus processos de trabalho. Justifica-se essa escolha metodológica considerando os objetivos específicos da pesquisa conforme já abordados e sob a perspectiva de compreender as vozes dos atores sociais envolvidos.

A seguir apresentamos uma breve síntese acerca da Avaliação de Contexto no que toca à participação das professoras da instituição educativa pesquisada na dinâmica do grupo focal. Na perspectiva de constituir um percurso democrático, portanto, participativo e formativo, desenvolvemos o “processo de compartilhamento reflexivo da avaliação”, no qual lançamos o desafio complexo de olhar de dentro a prática pedagógica, tendo como referência a identidade institucional que a instituição pretendia alcançar e manter.

O PROCESSO DE COMPARTILHAMENTO REFLEXIVO DA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

Partimos do pressuposto que os significados que a Avaliação de Contexto na Educação Infantil assumem no contexto institucional, possibilita o aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas e contribuem para que o direito das crianças a uma educação de qualidade seja legitimado.

Diante disso, os “instrumentos são guias para os olhos, que orientam e dirigem a observação e a autoanálise e estimulam o processo reflexivo” (MORO; SOUZA, 2016, p. 338-339), pautados em uma base teórica que situa a avaliação como uma prática reflexiva e transformadora. Nesse sentido, refletir sobre as práticas pedagógicas implica que os pontos de vista das professoras sejam tônica para a participação, para então, transformar a própria realidade.

Significa dizer que a “necessidade de um confronto entre pontos de vista como pressuposto de qualquer processo avaliativo” (BONDIOLI, 2004a, p. 145), provoca o empoderamento das professoras enquanto partícipes, as desafia a tomar parte da realidade da sua própria prática para assumir a responsabilidade compartilhada, gerando um percurso de melhorias, tornando-se agentes sociais desse processo ao assumirem posicionamentos com valores, que nem sempre coincidem, pois “hoje, sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem”(TARDIF, 2008, p. 235, grifo do autor) pautados em um processo de discussão e negociação da qualidade.

Dessa forma, decompomos a sub escala *linguagem e raciocínio* em questionamentos que demarcaram as especificidades de cada indicador que a compõe, na medida em que o percurso convidava as professoras “a aprender a olhar-se e enxergar, para discutir e colocar-se em discussão” (FERRARI, 2003, p.15). A sub escala *linguagem e raciocínio* apresenta quatro itens: livros e imagens; estimulando as crianças a se comunicarem; uso da linguagem para desenvolver o raciocínio e o uso informal da linguagem, que avaliam:

[...] se há ampla seleção de livros e estes estão acessíveis durante a maior parte do dia às crianças; se estão organizados em um canto de leitura e são adequados à faixa etária; se os adultos leem regularmente livros para as crianças. Avalia também os estímulos realizados pelos adultos para que as crianças se comuniquem. Verifica se as atividades de comunicação ocorrem durante as atividades livres, como as atividades em grupo e se os materiais que estimulam a comunicação das crianças estão disponíveis em várias áreas de interesse. Avalia ainda o uso da linguagem para desenvolver o raciocínio; se a equipe fala em termos de relações lógicas enquanto as crianças brincam com os materiais que estimulam o raciocínio; se as crianças são estimuladas a falar ou explicar seu raciocínio enquanto resolvem problemas. Considera também o uso informal da linguagem; se há muitas conversas entre a equipe e as crianças durante o tempo de brincadeira livre e durante as rotinas ou se a equipe utiliza a linguagem principalmente para trocar informações com as crianças e para a interação social. Atenta para se a equipe acrescenta informação para expandir as ideias apresentadas pelas crianças e se os adultos encorajam a comunicação entre as crianças, incluindo as crianças com deficiência (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 200).

Diante do exposto, a sub escala *linguagem e raciocínio* compõe aspectos que indicam a importância das interações, do papel da professora e da organização dos espaços, tempos e materiais, encorajando as crianças a se comunicarem de modo a ampliar suas experiências linguísticas entre elas e os adultos.

Delineou-se assim, as etapas do processo de compartilhamento reflexivo da avaliação do grupo de professoras da instituição pesquisada:

1ª etapa: Composição do grupo de trabalho para analisar a *linguagem e raciocínio*: A pesquisadora convidou um grupo de professoras dos grupos 3,4, 5, e 6 que no ano de 2015 participaram do “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil”⁶. Após a composição do grupo, compartilhamos a definição dos papéis com as participantes, ou seja, à pesquisadora coube provocar o empoderamento das participantes. As participantes tiveram o papel de analisar os dados gerados na avaliação, cotejando-os com o olhar de dentro da própria prática pedagógica e os documentos curriculares municipais e nacionais;

2ª etapa: Retorno dos dados da avaliação da qualidade dos ambientes para o grupo: A pesquisadora socializou o retorno dos dados da avaliação com as professoras, aprofundando a compreensão do processo, haja vista que foram objetos de análise da *ECERS-R* e agora, partícipes ativas de um processo de reflexão e mudança sobre a própria prática.

3ª etapa: Processo reflexivo e dialógico: Para que o grupo focal olhasse de dentro sua própria prática pedagógica, decompomos a sub escala *linguagem e raciocínio* em perguntas, ou seja, o diálogo por meio de perguntas e respostas perpassou todas as etapas.

4ª etapa: Aprofundamento teórico e análise das semelhanças e diferenças dos itens avaliados na sub escala *linguagem e raciocínio* com os documentos curriculares municipais e nacionais: O grupo e a pesquisadora cotejaram a sub escala *linguagem e raciocínio* e os documentos curriculares municipais e nacionais, comparando semelhanças e diferenças entre os mesmos, a fim de refletir sobre a qualidade da prática pedagógica;

5ª etapa: Elaboração de um plano de melhorias com o grupo de trabalho: Fundamentados no percurso reflexivo e dialógico constituído a partir da avaliação, o grupo elaborou um plano de melhorias para qualificar a *linguagem e raciocínio*, discutindo as seguintes questões: “O que melhorar?”, “Por que melhorar?”, “Como melhorar?”, “Onde melhorar?”, “Quando e quem será o responsável em organizar cada ação de melhoria?”;

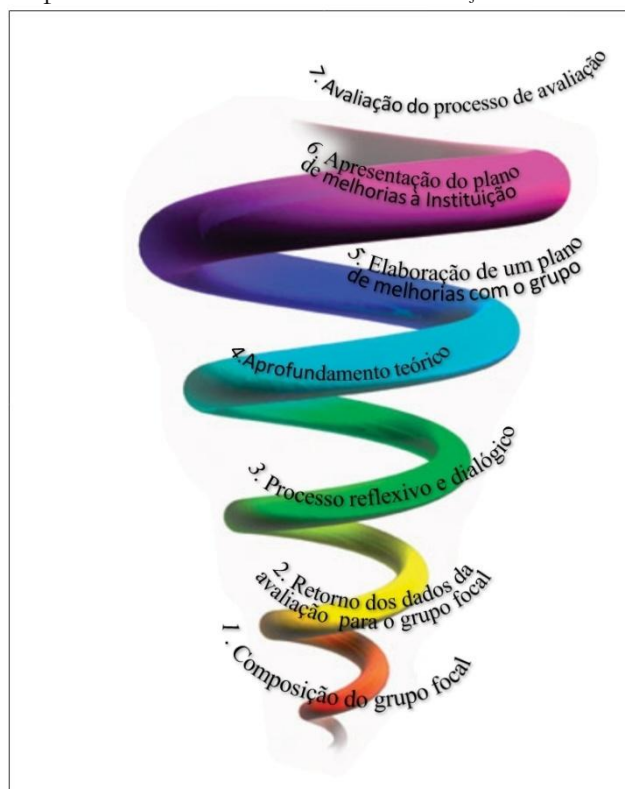
6ª etapa: Apresentação do plano de melhorias: O grupo apresentou o plano de melhorias à instituição para avaliar as ações possíveis de serem implantadas;

⁶ O grupo 3 corresponde às crianças de 3 anos, grupo 4 às crianças de 4 anos, grupo 5 às crianças de 5 anos e grupo 6 às crianças de 6 anos.

7ª etapa: Avaliação do processo de avaliação: Pesquisadora e o grupo focal avaliaram cada etapa do processo de compartilhamento reflexivo vivenciado.

Consideramos que tais etapas situam o caráter processual da avaliação, configurando-a como um continuum formativo, ou seja, “um processo em espiral aberta” (BONDIOLI, 2013, p. 34) e crescente, que tende a permanecer aberto e a expandir-se para transformar para melhor a prática pedagógica, no confronto dos pontos de vista ao negociarem e fazerem a própria qualidade participando, para consolidar a identidade de uma realidade educativa. O Quadro 1 representa sinteticamente esse percurso:

Quadro 1 - Processo de Compartilhamento Reflexivo da Avaliação



Fonte: (CARMO, 2018, p. 116)

Na lógica dessa discussão, apresentamos o quanto esse *continuum* formativo toma essa participação como condição para fortalecer o sentido de pertencimento a um processo avaliativo que está interligado à consolidação de uma identidade institucional democrática, potente e transformadora.

O enredo formativo constituído com o grupo focal

Algumas das especificidades constitutivas do processo de compartilhamento reflexivo da avaliação só foram percebidas no momento da transcrição integral dos áudios e vídeos, utilizados como suporte para detalhar cada episódio vivido com o grupo focal. A partir de tal transcrição chegamos às categorias de análise “Saberes Docentes” e “Tempo”, que orientaram as análises do percurso formativo vivido com o grupo focal.

Abordaremos brevemente alguns episódios que envolvem: a apresentação desta pesquisa ao grupo focal, o retorno de dados da *ECERS-R* e a categoria “Saberes Docentes”, especificamente, no que toca à centralidade do adulto no dia a dia educativo. Os “saberes docentes” estiveram na pauta do “Processo de Compartilhamento Reflexivo da Avaliação”. Tal categoria foi definida pela pesquisadora e significada com o grupo focal na negociação entre pontos de vista, que segundo Guba; Lincoln (2011) tangenciam os seguintes processos:

- 1) sociopolítico – a avaliação inclui fatores sociais, culturais e políticos para aprimorar a negociação que incide em um acordo de valores com os envolvidos, que buscam a definição de uma agenda política;
- 2) conjunto e colaborativo – busca sobre o objeto avaliado o desenvolvimento da negociação de pontos de vista, nem sempre consensuais, que são delineados por alguém externo ao contexto e conduzido de maneira colaborativa;
- 3) ensino-aprendizagem – todos os envolvidos compartilham conhecimento entre si em uma relação paritária;
- 4) contínuo, recorrente e extremamente divergente – o caráter processual da avaliação permite que os consensos e dissensos constituídos no debate de pontos de vista e o olhar de dentro para a compreensão de uma dada realidade nunca se esgote, mas se amplie, contínua e expandidamente;
- 5) Emergente – o percurso não é projetado *a priori*, os focos de discussões, preocupações, reivindicações e decisões são delineados ao longo dos encontros;
- 6) Imprevisibilidade – torna-se impossível prever como os resultados da avaliação influenciarão o caráter formativo, reflexivo e propositivo acerca da qualidade da oferta educativa que a instituição pretende alcançar e manter.
- 7) Cria realidades – as realidades são sempre construídas por pessoas que atribuem sentido ao seu entorno. Descarta-se a possibilidade de “constatações” e conseqüentemente a ideia de verdades objetivas, logo, assume-se a perspectiva de verdades negociáveis.

Como consequência desses aspectos que envolvem o processo de negociação da qualidade, tomamos como princípio basilar da Avaliação de Contexto, a participação, para a constituição dos pontos de vista que em debate se comprometeram “com o processo de avaliação conforme entendem que a sua presença qualifica o debate e o que será proveniente dele” (BRASIL, 2015, p. 43), por meio da reflexão de modo a olhar de dentro a própria prática e resgatar explicitamente seus saberes e fazeres que encontravam-se difusos no dia a dia educativo.

No retorno de dados cada item da sub escala *linguagem e raciocínio* foi analisado no sentido de compreender, refletir e formular posicionamentos acerca do processo avaliativo do qual as professoras são parte. No episódio “as subjetividades das professoras”, apresentamos a compreensão preliminar delas acerca do processo avaliativo, próprias da singularidade de cada uma. Assim, elas debateram:

Giovana: Foi muito superficial. Sofia: Algumas coisas elas deram nota baixa, mas não é culpa da gente. Giovana: Elas não estavam para avaliar o trabalho e sim o espaço. Suzana: Foi avaliado tudo! Sandra: Você acha que um dia de observação é o suficiente para estar avaliando? Pesquisadora: Faz parte da metodologia de observação da sub escala o avaliador ficar no máximo 4 horas, aqui na instituição ficaram 3 horas, que é o tempo mínimo segundo os autores da ECERS-R. Marcia: Na minha sala a observadora entrou às 8h e só saiu às 12h⁷. Dalva: Ela foi observar em um dia que eu estava sozinha! (Registros em áudio, 04 /07/2017)⁸.

Observamos que os subterfúgios exprimiam a busca pela compreensão do processo avaliativo e neste episódio “ assinalam contradições, incompletudes, remetem a outros percursos e a outras histórias, deixam questões abertas” (CIPOLLONE, 2014, p. 43) mas que, em debate, têm a possibilidade de negociar os pontos de vista que traduzem o sentido de pertencimento à experiência avaliativa e “permite ver além e através do que é conhecido, colher o implícito e explicitar como é percebido o próprio trabalho” (SELMI, 2013, p.123). Nessa perspectiva, num estudo sobre a análise da qualidade educativa, organizacional e gerencial das creches na região de Úmbria na Itália, Laura Cipollone afirma:

O trabalho de grupo sobre os resultados das observações se tornam assim um lugar crucial, momento para o emergir de preconceitos, de conflitos que frequentemente determinaram uma incapacidade de leitura dos fenômenos, do temor de sentir-se observados e avaliados enquanto se trabalha, o que gera defesas e silêncios (CIPOLLONE, 2014, p. 41).

⁷ Marcia trabalhava em outra instituição em 2015, quando ocorreu a avaliação.

⁸ Para atender as exigências do Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos, optamos em definir nomes fictícios para as professoras que participaram da pesquisa.

Compreendemos que pôr em discussão os pontos de vista das professoras sobre os resultados alcançados é uma forma de empoderá-las a refletir a própria prática, que potencializada pela participação do processo avaliativo e a análise dos indicadores explícitos na sub escala *linguagem e raciocínio* possibilita a construção de uma qualidade desejada. Nas palavras das professoras:

Giovana: Mas o que está faltando no nosso trabalho? O que nós vamos fazer com isso, com esse resultado? Trazer a informação e trazer a sugestão. O problema é esse, tá, mas, e agora? Temos um diagnóstico, mas não sabemos o que fazer com ele. Estou há 13 anos na Rede e enquanto profissional, nunca ninguém me perguntou o que está faltando na minha profissão. Suzana: Houveram aspectos que foram avaliados em relação ao professor, não era só relacionado ao espaço. Sofia: Numa sala de crianças maiores, até conseguimos avaliar essa coisa de comunicação, raciocínio, mas numa sala de bebês? Pesquisadora: O item avaliado na sub escala, é falar e compreender, específica para aquela faixa etária, são avaliados e observados outros aspectos. Mas, por que a *linguagem e raciocínio* obteve um resultado inadequado? Sofia: Foi o momento! Giovana: Não foi o momento, foram vários momentos. Sofia: Não! Foi um dia só, três horas em cada sala, uma sala de cada faixa etária. Num dia gente! Nesse dia pode ter acontecido muita coisa! Pesquisadora: Então, foi a observadora! Suzana: Temos coisas que estão se encaminhando, evoluindo, e têm coisas que precisam ser refletidas na nossa prática, é uma forma de refletirmos sobre nossa prática, algumas questões foram reveladas com essa avaliação, que antes não percebíamos. (Registro em áudio, 04/07/2017)

Nesse episódio, diferente do anterior, as professoras revelam seu envolvimento ativo enquanto partícipes, que tomam parte de seus papéis ao interrogarem os próprios pontos de vista em relação às suas práticas. Nessa perspectiva a avaliação “impõe que se olhe de modo mais homogêneo e mais “objetivo” [...] e, permite ao professor ser observador “crítico” de si mesmo” (SELMI, 2013, p. 123, grifo do autor).

Compreendemos que os subterfúgios geram resistências, desvios, dúvidas e defesas, mas ao mesmo tempo, em debate, constituem pontos de vista repletos de implicações que atribuem sentidos e significados aos saberes das professoras que permitem redesenhar seu próprio saber “mobilizado e modelado no âmbito das interações entre professores” (TARDIF, 2008, p. 109).

Sendo assim, o momento de retorno de dados é fundamental para análise “[...]sobre os procedimentos e sobre os dados que adquirem significado apenas dentro de um processo de negociação que deve validar, em primeiro lugar, os instrumentos de avaliação” (FERRARI, 2003, p. 9). Essencialmente na reflexão sobre os resultados avaliados na *ECERS-R* juntamente com a elaboração da ideia de uma prática pedagógica de qualidade por elas percebida e desejada, percebemos que, compartilhar saberes umas com as outras emana uma questão ética do reconhecimento da diferença, que evita transformar a certeza absoluta em universal. Desse ponto de vista, o que é prática pedagógica só pode ser respondida no encontro e no diálogo com outro (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Nesse sentido, na medida em que promovemos o aprofundamento do debate no momento de retorno de dados da sub escala *linguagem e raciocínio*, percebemos que o encontro com o outro provocou o empoderamento das professoras a se posicionarem criticamente a partir do confronto com os indicadores de qualidade da *ECERS-R* e sobre um perfil qualitativo desejado para a realidade pesquisada, conforme o ponto de vista da professora Laura:

Penso que, para além da gente concordar ou não com a avaliação, cada um de nós tem suas restrições e concordâncias com esse processo, refletir sobre o lado positivo nos fará traçar um caminho, pois sabemos que o dia a dia da creche é intenso, com as crianças pequenas, mais ainda, no dia a dia vamos automatizando as nossas práticas, mas sempre tentamos fazer o melhor, acabamos não articulando muito, ainda mais quando temos um resultado desses [...]. Vamos pegar esses dados para a gente refletir e melhorar nossa prática, aqui é um espaço profissional e essa avaliação não está indicando nada de ninguém, é um conjunto, vamos pensar nisso mesmo. A avaliação nos possibilita refletir no que temos que melhorar, esses resultados representam nossa creche, devemos pegar esses resultados para refletir e melhorar nossa prática, pois representam um conjunto de coisas que estão por trás desse resultado (Registro em áudio, 11/07/2017).

Assim, “as desconfiças e as perplexidades iniciais devidas à cientificidade da escala foram progressivamente superadas, haja vista que demonstrou ser um instrumento capaz de discutir de maneira coordenada e responsável a realidade da creche” (FERRARI, 2014, p. 107). Consideramos que o debate

sobre a realidade permite que um grupo de professoras “crie um processo interativo e dialógico em que os preconceitos, o interesse pessoal e as suposições não admitidas, com as distorções e a visão limitada que eles produzem, serão confrontados e desafiados” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 145), para transformar para melhor seus saberes e suas práticas. Saberes que Tardif (2008, p. 199) define como:

[...] os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles. Essa “capacidade” [...] é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos (grifo do autor).

Retomando as palavras da professora Laura, percebemos o quanto seus saberes estão diretamente entrelaçados aos demais saberes do grupo, na medida em que seu saber se desenvolve numa construção coletiva de pontos de vista no debate entre atores sociais, que elaboram juízos de valor defendidos na “argumentação que é, portanto, o lugar do saber. Saber alguma coisa não é somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro” (TARDIF, 2008, p. 196).

Para o autor, o ato de julgar se baseia em argumentações cujos atores precisam saber por que fazem as coisas de certa maneira e não de outra. Nessa perspectiva, questioná-las ou fazer questionarem-se sobre o porquê dos seus próprios saberes, constitui conseqüentemente descobrir como seus comportamentos agem em função das intencionalidades e, isso permite nos aproximarmos das razões de ser dos saberes docentes manifestos pelas professoras. Dessa forma, consideramos que os questionamentos que utilizamos no percurso desta pesquisa foram uma forma de “convite às professoras” para compreender as práticas implícitas no cotidiano docente.

Tardif (2008) afirma que o saber docente é um saber plural, constituído no percurso profissional, com o qual as professoras atuam no decorrer da profissão, incluindo tanto as instituições que as formam quanto as instituições em que trabalham, formando a base de sua experiência.

Consideramos os saberes docentes como saberes sociais na medida em que se organizam, se entrecruzam, se mobilizam e se reformulam no diálogo partilhado coletivamente. Assim, nessa partilha, um ponto de vista ganha sentido por meio da negociação com outros pontos de vista em uma situação coletiva, que resulta em um saber produzido socialmente. Por isso, o saber é condição do não saber, do que se supõe que não saiba em uma ação individual que estruturada coletivamente ganha sentido no compartilhamento com outros saberes (TARDIF, 2008).

Logo, a professora ocupa uma função social determinante para além de uma função produtora de conhecimentos constituídos historicamente, pois, nenhum saber é por si mesmo formador, saber algo não é mais suficiente, é preciso desenvolver um saber ensinar baseado no compartilhamento da experiência cotidiana (TARDIF, 2008), com e para as crianças e adultos. Assim, na centralidade dessa categoria procuramos identificar as relações que as professoras estabelecem com os saberes docentes que constituem os sentidos de ser e de estar professora, ao olharem de dentro a prática pedagógica para qualifica-la, analisando a *linguagem e raciocínio*.

Centralidade do adulto

A centralidade do adulto manifestou-se nos saberes das professoras ao incorporarem o saber-fazer e o saber-ser, que são baseados na experiência do cotidiano, assim, significam os saberes experienciais que são produzidos e legitimados na prática pedagógica.

Nos debates com o grupo de professoras, a centralidade do adulto emerge do controle exacerbado nas relações que elas constituem com e para as crianças, limitando as experiências que ambas poderiam compartilhar para desenvolver a *linguagem e raciocínio*. Haja vista que a sub escala *linguagem e raciocínio* que compõe a ECERS-R, avalia como a professora provoca descobertas para desenvolver o raciocínio e inspira o diálogo e a comunicação no cotidiano para constituir junto às crianças um processo contínuo de permanente construção do conhecimento. Assim o [...] protagonismo relacional no que se refere às crianças e aos adultos pode permitir dar sustentação e qualificação às recíprocas expectativas

entre ambos, ativando um círculo virtuoso de trocas em que uma condição geral de bem-estar pode abrir o campo ao prazer da experiência (FORTUNATI, 2009, p. 61).

Isso representa um aspecto destacado no parecer nº 20/2009 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica /Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que define no art. 4º que a criança está no centro do planejamento curricular e é compreendida como um sujeito histórico e de direitos, que, por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, assim como constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Reconhecer a criança como centralidade do planejamento requer saberes da professora que a considere “como sujeito ativo, com o qual podemos pesquisar, tentar compreender as coisas no dia a dia, encontrar significado, um pedaço de vida” (RINALDI, 2006, p. 122-123). No episódio a seguir as professoras manifestaram como a centralidade do adulto foi percebida durante a resposta da pergunta: “Quais propostas são desenvolvidas para encorajar as crianças a se comunicarem?”

Suzana: É, uma coisa vai levando à outra, né! As perguntas vão se complementando. Eu vejo, nesse sentido, o nosso próprio planejamento, se pararmos para pensar, estamos em setembro, parando para pensar quais propostas vamos elencar para o mês, começamos a ver possibilidades dentro do projeto e se pararmos para pensar, essas propostas de comunicação e de linguagem, a gente até tem, claro que é importante, mas por que que no papel a gente não coloca isso, né! E, até com objetivos, qual objetivo vamos colocar numa proposta no momento da roda e deixar as crianças falarem. Mas, é nós mesmos, nós que somos o comunicador de tudo! Vamos sentar na roda, vamos começar a chamadinha, cada dia a gente faz de uma forma diferente. Bruna: Talvez por medo de não controlar a situação! Suzana: Nós é que somos o centralizador de tudo e tem uma questão muito da nossa educação, por mais que muitas coisas já tenhamos avançado e muito, as vozes das crianças são pouco consideradas, ainda! Bruna: Controlamos muito as vozes das crianças, eu sou o adulto, eu sou controlador e não pode partir das crianças. Elas são soldadinhos, né! [...] Você se sente culpada, né! Suzana: Vamos dizer assim, virou bagunça e temos aquela coisa “agora eu estou falando sobre isso”, mas temos pontos positivos, tu até ouve a criança, mas diz: Agora não, depois! Mas, depois tu não retomas mais. Bruna: Aí já vai fazer outra coisa, né, e tu acaba esquecendo! Suzana: E a criança ali, passou despercebida (Registro em áudio, 05/09/2017, grifo nosso).

De modo geral, o episódio apresentado expõe como a comunicação está centralizada nos adultos ao afirmarem que o adulto é o comunicador principal, o “centralizador de tudo”, conforme afirma a professora Suzana. Observamos que existe um modo de comunicação superficial entre adultos e crianças, ou seja, o adulto se comunica com a criança em momentos pontuais do cotidiano, mais para falar do que ouvir, conforme as palavras da professora Bruna “controlamos muito as vozes das crianças, eu sou o adulto, eu sou controlador e não pode partir das crianças”.

Contraopondo-se a essa perspectiva, consideramos que as propostas desenvolvidas para encorajar as crianças a se comunicarem sejam oportunizadas em qualquer momento do cotidiano, principalmente, quando os adultos analisam uma questão, uma hipótese ou argumento de uma criança para ampliar as possibilidades de brincadeira, interação, questionamentos, comunicação, expressão por diferentes linguagens, resolução de problemas, construção de hipóteses, exploração de projetos, ou seja, modos diferenciados de viver a condição de ser criança na instituição educativo pedagógica.

Assim, quando o adulto provoca tempos, espaços e materiais para que as crianças se comuniquem, o questionamento ou a explicação de uma criança leva o grupo a ampliar as suas próprias experiências.

Na verdade, assumir uma imagem forte, rica e potencial da infância necessita uma correspondente transformação do papel do adulto em uma direção em que sua ação se desenvolve muito mais sobre a organização de contextos estruturantes que sobre a proposta de estímulos diretos no fazer das crianças, muito mais sobre a capacidade de reconhecimento e expansão das diversidades de estilos de condutas das crianças que sobre a ânsia de conduzi-las para atuações precisas e pré-definidas (FORTUNATI, 2009, p. 38).

Sendo assim, torna-se necessário que o adulto centre mais o seu papel em provocar experiências do que limitar o significado das mesmas, predeterminando-as e, isso implica que o adulto

ao escutar a criança, interprete e traduza essa escuta em práticas pedagógicas que ampliem os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda sobre a centralidade do adulto, na análise realizada com o grupo de professoras sobre o item “livros e imagens” da sub escala *linguagem e raciocínio* e os documentos curriculares nacionais e municipais, elas expuseram seus pontos de vista em relação ao papel do adulto na roda de conversa:

Giovana: Mas a roda de conversa pra mim é um momento de conversa com as crianças! Laura: Mas a roda de conversa é guiada somente pelo adulto Giovana, nós não damos voz às crianças. Giovana: Mas tudo que a gente faz é guiado pela gente! O nosso planejamento é guiado pela gente. Laura: Mas ainda damos pouca voz às crianças. Na roda nós indicamos o que vamos fazer naquele dia, a gente não traz perguntas para desafiar as crianças e para incentivar as crianças a falarem. Giovana: Mas tu estas falando dos grupos maiores que é possível, mas nos grupos menores é diferente! Pesquisadora: Mas no teu grupo as crianças já falam, Giovana! Giovana: A gente ainda não ouve as crianças! Pesquisadora: Giovana, vou ler o que as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF indicam sobre a roda de conversa: A roda da conversa (ou da novidade) é uma prática muito presente em nossas instituições sendo, muitas vezes, realizada de modo corriqueiro, sem uma organização cuidadosa. Ela, muitas vezes, é compreendida como espaço e tempo de apresentação de assuntos, de atividades a serem realizadas no decorrer do período ou do desenvolvimento das etapas de um projeto, onde quase sempre essa comunicação fica focada nos discursos das professoras, cabendo às crianças apenas ouvirem. Também temos situações nas quais, o que as crianças falam parece não ser o assunto a ser abordado pelos adultos e, por isso, não são de fato escutadas. Essa prática limita as possibilidades das professoras auxiliarem as crianças no estabelecimento de processos comunicativos significativos, de organização do pensamento e da fala, onde a ludicidade, o faz-de-conta, os medos, o riso, também podem fazer parte. Os limites encontrados nesta prática se explicam, em certa medida, pelo desconhecimento do modo como as crianças pensam e do próprio papel da conversa, do diálogo permeado pelo gesto e pela entonação da voz na construção da cultura, uma vez que não nascemos conversando (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.103) (Registro em áudio, 26/09/2017).

Percebemos no debate que a roda de conversa é um espaço legítimo onde se informam as propostas que serão realizadas e centralizam a comunicação na professora. A professora Giovana no início do debate nos passou a impressão de total desconhecimento do seu papel na roda de conversa, mas logo foi alertada pela professora Laura e a Pesquisadora, que partilharam seus pontos de vista de modo cooperativo e progressivamente construíram novos significados aos saberes. Em seguida a professora Giovana assumiu seu próprio papel centralizador e revelou o quanto ainda é limitadora a comunicação com as crianças. Concordamos com Rinaldi (2012, p. 99) que considera que:

[...] tem de ser uma questão de crescimento coletivo, que se dê pelos processos de aquisição conjunta de conhecimento e aptidões. Não deve haver soluções impostas pela maioria, apenas soluções que surjam de um diálogo proveitoso de partilha e troca, cujo resultado final seja a conquista de um desenvolvimento e uma construção comuns.

Na sequência da leitura do excerto realizado pela pesquisadora sobre a roda de conversa, as professoras continuaram o debate:

Bruna: Temos que sentar com elas na roda e ouvir mais! Giovana: No meu grupo isso não acontece, se eu sentar na roda e esperar, elas vão se matar na roda. Bruna: Porque elas não têm esse hábito! Giovana: Tem hábito! Elas têm o hábito de sentar na roda, elas não têm o hábito de conversar, elas conversam entre si, formam um grupinho, sentam lá e conversam entre si, não na roda, elas fazem a roda delas. Pesquisadora: Mas, então você não acompanha os processos comunicativos das crianças, o que elas falam na roda delas! Bruna: Acaba que a professora sempre está no controle, Giovana! Giovana: Já trabalhei em grupos em que isso era possível! Pesquisadora: Por que? Giovana: Porque eram grupos maiores! A maturidade vai fazer com que elas consigam! Sofia: Acho que nós temos que evoluir muito ainda! Estou há quase 30 anos na educação e a cada dia eu sei menos. Giovana: Sim! Temos que estudar esses documentos né! A nossa prática não tem esses documentos como base!(Registro em áudio, 26/09/2017).

Esse episódio destacou que a centralidade do adulto está atrelada a uma concepção de criança em que ela, “não é e não tem, não pode ser e não pode fazer” (RINALDI, 2012, p. 156). Essa concepção é incapaz de reconhecer uma criança ativa, de tal modo que a infância:

[...] vai perdendo seus cheiros. Vai se tornando adulta [...] para uma futura sociedade... para o futuro.[...] Assim, a tentativa de silenciamento das linguagens das crianças é talvez o mecanismo mais forte presente no sistema de opressão capitalista, pois ele, ao mesmo tempo em que apaga a possibilidade de construção de novas formas comunicativas, coloniza as meninas pequenas e os meninos pequenos com uma linguagem preestabelecida, carregada de signos e significados culturais já determinados e prescritos dentro da lógica adulta. (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 76-77).

Nessa perspectiva devemos possibilitar que a mediação das experiências com as crianças potencializem seus modos de ser, participar e viver suas infâncias para significar o mundo. No entanto, Rinaldi (2012, p. 156) alerta que:

A imagem da criança é, acima de tudo, uma convenção cultural (e, portanto, social e política) que torna possível reconhecer nelas (ou não) certas qualidades e potenciais, e interpretar expectativas e contextos que dão valor a qualidades e potenciais ou, ao contrário, os negam. Aquilo que pensamos sobre as crianças se torna, então, um fator determinante na definição de sua identidade ética e social, de seus direitos, dos seus deveres e dos contextos educacionais que lhes são oferecidos.

No episódio a seguir as professoras revelaram seus pontos de vista sobre o papel da docência:

Marta: Acho muito importante a gente estar buscando uma comunicação e esperando, que o tempo é corrido, eu sei, mas esperando o retorno e complexificar o que a criança traz, a nossa escuta, assim! Bruna: - Que legal, né! Tu trazer isso! Quando que a gente ia se questionar, sobre isso e parar para pensar! Laura: - Também acho importante para estimular a linguagem a gente apresentar alguns veículos que se comunicam, por exemplo: Trabalhar notícia de jornal com elas, o jornal é bem abrangente. O rádio, estarmos escutando com elas em algum momento, trazer também os microfones, esses objetos sociais que assim, para ensinar a função social da escrita, da comunicação, da fala, também podemos incluir isso. Marta: O nosso informativo, a criança nem se dá conta do que está levando para casa. Laura: Outra coisa legal e que ainda não valorizamos muito é...Vai ter aqui uma interação coletiva, os profissionais entregam o convite. A gente percebe que não são todas as professoras que dão importância ao convite, muito significado, né. A gente fez lá, com o G 6, eles fizeram o convite, para eles tem todo um significado, eles escreveram, ilustraram, demora, é um processo e, tem profe que só cola na parede, quase no teto, eles não veem e não tem função nenhuma e o convite também, comunica algo. Isso tudo são coisas bem pequenas, que podemos efetivar na prática! (Registro em áudio, 26/09/2017).

As professoras expuseram nesse episódio a própria percepção acerca da importância do seu papel para encorajar as crianças a se comunicarem e, com isso, desafiam os saberes que constituem a escuta da prática pedagógica. Concordamos com Rinaldi (2012, p. 125):

Trata-se de um caminho difícil que exige esforço, energia, muito trabalho e às vezes sofrimento, mas que também oferece encanto, surpresa, alegria, entusiasmo e paixão. É um caminho que demanda tempo, tempo que as crianças têm e os adultos não têm, ou não querem ter. Isso é o que uma escola deveria ter: primeiro e acima de tudo, um contexto múltiplo de escutar. Esse contexto múltiplo de escutar, envolvendo os educadores e também o grupo de crianças e cada criança, todos capazes de ouvir os outros e a si mesmos, subverte a relação ensino/aprendizagem e, assim, muda o enfoque para o aprendizado; quer dizer, do auto aprendizado da criança e do aprendizado conquistado por crianças e adultos.

Assim, ao olharem de dentro a prática pedagógica, esse grupo de professoras põe em debate a necessidade de transformar para melhor as relações entre adultos e crianças para desenvolver a comunicação. Consideramos que:

[...] não será inoportuno lembrar que destacar a importância do contexto não leva, em absoluto, uma diminuição da importância do papel do educador; menos centralidade não quer dizer um menor grau de compromisso nem menos relevância, mas, antes, um compromisso não só orientado diretamente e/ou principalmente para a relação, como também – e desde antes - para a predisposição de contextos para a boa experiência das crianças (FORTUNATI, 2009, p. 62).

Pois a escuta, enquanto instrumento capaz de criar uma imagem ampliada das infâncias, promove o encontro cotidiano com experiências compartilhadas, possibilitando que as professoras se conectem com a singularidade de cada criança, legitimando-a coparticipe da prática pedagógica, “esse contexto [...] subverte a relação ensino/aprendizagem e assim, muda o enfoque para o aprendizado; quer dizer, do auto aprendizado da criança e do aprendizado conquistado por crianças e adultos juntos ” (RINALDI, 2012, p. 128).

Na análise da prática pedagógica, já reconhecendo a centralidade do adulto e a fragilidade na escuta da criança, embora tenhamos apresentado um pequeno fragmento de um conjunto de episódios que teceram o enredo desta pesquisa, também elaboramos no final dos encontros um plano de melhorias para ser implantado pela instituição. Cada ação do plano de melhorias constituiu-se durante o processo que foi sendo significado pelas professoras pouco a pouco no decorrer dos encontros, na medida em que a análise da sub escala *linguagem e raciocínio* possibilitava um diálogo mais alargado com a prática pedagógica. “ A não neutralidade do conceito de qualidade volta aqui a marcar a diferença como elemento que pesa no pensar e construir qualidade, que explica sua polissemia e a impossibilidade de reduzi-la a interpretações unívocas” (CIPOLLONE, 2014, p. 42), pois a participação do grupo de professoras permitiu um diálogo compartilhado em busca da construção de uma ideia de qualidade concretizada na realidade institucional.

Por isso “ é a sinergia das ações dos diversos atores na busca de tentativas compartilhadas que torna efetiva a possibilidade de realiza-las” (BONDIOLI, 2013, p. 23). Identificamos tal perspectiva na fala da professora:

Laura: E cabe também destacar, que o grupo focal deu outra característica frente à avaliação, porque quando recebemos os resultados da avaliação, num primeiro momento uma avaliação que traz resultados baixos, o que acontece, a gente toma distância. Ficamos no entorno procurando desculpas para justificar os resultados, mas o grupo focal proposto pela pesquisadora, nos dá outro viés, outro caminho, porque aí a gente não fica culpando um grupo, não fica culpando a avaliação, mas pega esses resultados, estuda, compreende e avança com o plano de melhorias. Acho que o grupo focal traz isso né, tem esse caráter, de estudar e avançar e não frear, porque a avaliação num primeiro momento freia e, essa foi a reação da Rede toda, nós ouvíamos. Por isso, o grupo focal para além de tudo isso, é uma atitude bem ousada, né, por querer investigar e descobrir o que fica por trás do não dito, né, só revelado nos resultados (Registro em áudio, 28/11/2017).

Assim, esta abordagem mostrou como é determinante que todo o processo de avaliação seja articulado por uma figura de fora do contexto institucional e neste estudo, especificamente, a pesquisadora assumiu metodologicamente esse papel de delinear a reconstrução de uma imagem compartilhada da prática pedagógica de modo a configurar a identidade institucional no que toca ao item *linguagem e raciocínio* da *ECERS-R*. Logo, nesse processo, a utilização da *ECERS-R* evidenciou que como qualquer outro instrumento de avaliação que gere dados de uma determinada realidade, os agentes sociais envolvidos poderão desencadear processos de avaliação com finalidade participativa e formativa.

Assim, nos aportamos em Bondioli (2015) para afirmar que no final dos encontros o andaime relacional e cultural construído pela pesquisadora durante o processo de compartilhamento reflexivo da avaliação pôde ser removido, ou seja, a instituição assumiu a sua responsabilidade para firmar em ações as indicações estabelecidas no plano de melhorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar a Avaliação de Contexto na Educação Infantil e delinear o debate de pontos de vista com um grupo de professoras de uma instituição educativa, aponta para a necessidade de assumirmos a avaliação como ato participativo de exercício pleno de cidadania no âmbito institucional, enquanto espaço democrático de direito, assegurado pelo art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Diante disso, o processo de compartilhamento reflexivo constituído nesta pesquisa, criou significados e sentidos fundantes para legitimar o potencial democrático, participativo, formativo, dialógico e reflexivo dessa abordagem. Certamente, a função exclusivamente diagnóstica da avaliação é improdutiva para a promoção da qualidade das práticas de uma instituição educativa. Assim, compreendemos que as instituições e a SME estão entrelaçadas por uma teia de interdependência (ELIAS, 1998) que,

consequentemente, reivindica uma avaliação assegurada numa dimensão contextual e formativa para qualificar a prática pedagógica das professoras e a educação das crianças.

Logo, nesse processo, ao questioná-las ou fazer questionar-se sobre o porquê dos seus próprios saberes, nos aproximamos das razões de agir dos saberes docentes para compreender os resultados da *linguagem e raciocínio*. Isso significa que como em qualquer avaliação, que apresenta dados mensuráveis, para além de números que possam representar uma realidade, o valor está na negociação do compartilhamento dos pontos de vista ali destacados pelos atores sociais envolvidos. Essa abordagem, também, contribui para a ruptura de equivocados padrões de qualidade que engessam, enquadram e limitam a oferta dos serviços educativos. A Avaliação de Contexto cria uma unicidade institucional, ou seja, cria novos sentidos no cotidiano educativo que não se repetem, tornando a identidade de cada uma das instituições educativas de uma Rede, diferente.

Por isso, destacamos que é necessário que a avaliação realizada nas instituições educativas que compõem a Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis seja acompanhada por uma figura externa à instituição para trabalhar em parceria com a equipe pedagógica e desenvolverem o processo formativo com o grupo de professoras da instituição e articular a elaboração e implantação de um plano de melhorias. Afinal, o avaliador não impõe suas convicções, mas ajuda o grupo de professoras a atribuir significados às reflexões, debates, consensos e contradições, constituindo uma relação paritária, para dar voz e poder a todos aqueles que se comprometem com a busca de uma educação de qualidade para as crianças.

Nessa lógica que legitima a formação como escopo que perpassa a avaliação, tornou-se explícita a necessidade de encontrar estratégias que valorizem o saber docente nas formações ofertadas *in loco*, pela própria instituição, quanto pela Secretaria Municipal de Educação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, pois, enquanto agentes do conhecimento, as professoras precisam de tempo e espaço para poder agir como protagonistas de sua própria profissão. Como desdobramento desta investigação abrem-se novas interrogações, tal como a elaboração de um instrumento avaliativo para a Educação Infantil florianopolitana com base nos documentos curriculares municipais, considerando para além da participação das professoras, as crianças e as famílias também como partícipes desse processo.

Para concluir, podemos dizer que o presente estudo aponta para a necessidade que a avaliação realizada nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tenha a possibilidade de tomar parte das políticas públicas de avaliação focalizando uma abordagem metodológica formativa e em contexto. Ainda mais, diante dos retrocessos decorrentes da atual conjuntura política, econômica e social que logo, podem focar a avaliação da Educação Infantil na classificação do desempenho da aprendizagem da criança. Tal risco é proeminente e avança diante da realização do SAEB que abarca essa etapa educativa, tomar a Base Nacional Comum Curricular como imperativo curricular e direcionar o seu foco na aprendizagem da criança, limitando-se à ideia equivocada de padrões de qualidade com critérios centrados nos resultados a partir de determinadas faixas etárias.

Por ora, nos cabe mobilizar politicamente espaços de discussão e debate em prol de uma Educação Infantil democrática, pública, gratuita e de qualidade para impedir que o retrocesso político e pedagógico seja instaurado.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Anna. (Org.). *O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Orgs.). *Participação e Qualidade em Educação da Infância*. Curitiba: UFPR, 2013.

BRASIL. (Constituição, 1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2001-2011*. Lei nº 10.172/2001. Brasília: Congresso Nacional, 2001.
- BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006.
- BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2009.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário Oficial da União. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação*. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n.1.147/2011. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação, 2014-2024*. Lei nº 13.005/2014), Brasília: Congresso Nacional, 2014.
- BRASIL. *Contribuições para a Política Nacional: Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto*. MEC/SEB/COEDI, 2015. Brasília, D.F., 2015.
- BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CAMPOS, Maria Malta. et al. *A Contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental*. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.1, jan./abr. 2011. No prelo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vhL4FGMR6pbyHPb6SsdLkv/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 23 jun. 2021.
- CARMO, Andreia do. *Avaliação de contexto na Educação Infantil: um processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico em uma instituição educativa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC*. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Florianópolis, 2018.
- CIPOLLONE, Laura. (Org.). O percurso de análise da qualidade. In: CIPOLLONE, Laura. *Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade*. Curitiba: UFPR, 2014. p.27-45.
- DAHLBERG, Gunilla.; MOSS, Peter.; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira Infância*. Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DISTRITO FEDERAL. *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*. Distrito Federal: SEEDF, 2019.
- ELIAS, Norbert. *Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FERRARI, Monica. Um percurso de formação em Pistóia: avaliar para crescer em consciência. In: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna. (Org.). *Avaliando a pré escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas, SP: Autores associados, 2003. p. 07-36.

FLORIANÓPOLIS. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis*. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: CGP Solutions, 2012.

FLORIANÓPOLIS. *Avaliação da Qualidade e elaboração do Sistema de Monitoramento da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis*. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. 2015. 8 p.

FLORIANÓPOLIS. *Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas*. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. 2016. 286 p.

FORTUNATI, Aldo. *A Educação Infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARIBOLDI, Antonio; MASELLI, Marina. *Construindo a avaliação em conjunto: a experimentação de uma abordagem participativa para avaliação na região italiana da Emília Romanha*. Pro-posições, São Paulo, V. 29, N. 2 (87) | maio/ago. 2018. p. 46-71. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656323>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

GATTI, Bernardete. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

GUBA, Egon G.; YVONNA, Lincoln S. *Avaliação de quarta geração*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

HARMS, Thelma; CLIFFORD, M. Richard; CRYER, Debby. *Early childhood environment rating scale: Revised edition (ECERS-R)*. Vermont: Teachers College, 1998.

HARMS, Thelma; CLIFFORD, M. Richard; CRYER, Debby. *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised edition*. New York: Teachers College Press, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?*. Revista Pátio. Porto Alegre: Artmed. Ano 3, n. 12, p. 6-11, fev./abr. 2000.

MORO, Catarina; SOUZA, Gisele de. *Para uma análise pedagógica dos contextos educativos: uma entrevista com Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio da Universidade de Pavia/Itália*. Educar em Revista, Curitiba, n. 60, p. 323-363, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kVLpNGHPM7P3FqW75L6fVmz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: set. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu.; (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia : escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, jan/ fev/ mar. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. *Escritos de Fúlvia Rosemberg*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.p.216-235.

SALVADOR. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador: versão para a Primeira Aplicação*. Salvador: SME: Nossa Rede Projeto Pedagógico de Salvador, 2016.

SÃO PAULO. *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. SME/DOT, 2016.

SELMÍ, Lucia. Os efeitos sobre a instituição. In. BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Orgs.). *Participação e Qualidade em Educação da Infância*. Curitiba: UFPR, 2013. Cap.117-132.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NA ELABORAÇÃO DO ARTIGO

O artigo encaminhado para submissão intitulado "Avaliação de Contexto na Educação Infantil: pontos de vista docentes em debate" é parte da dissertação de mestrado da autora Andréia do Carmo. Segue abaixo descrição das contribuições de cada autora:

Autora 1: Andréia do Carmo

Responsável pela elaboração da dissertação a qual originou-se o artigo, elaboração de todas as etapas dos artigo incluindo escrita e revisão do texto, revisão bibliográfica, bem como a coleta, análise, síntese dos dados e conclusão.

Autora 2: Julice Dias

Orientadora da dissertação a qual originou-se o artigo, responsável pela indicação do referencial teórico e metodológico, análise de todas as etapas e revisão do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras Andréia do Carmo e Julice Dias declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

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