

A RESTITUIÇÃO COMO PROCESSO CENTRAL NA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

Catarina Moro¹

¹ Professora da associada ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: moro.catarina@gmail.com

Resumo

A intenção do presente artigo é discutir os desafios e potencialidades da “restituição” a partir da abordagem avaliativa de contexto. Nesta abordagem avaliativa, restituir implica uma função específica do formador, que também atua como avaliador externo e constitui-se uma etapa do processo. Entende-se a restituição numa lógica negocial, participativa, formativa; na antinomia à lógica excludente e classificatória, muitas vezes associada à escola e à avaliação, potencializando a participação democrática, a emancipação e o fortalecimento da profissionalidade docente.

Palavras-chave: Avaliação de contexto. Restituição. Avaliação formativa. Participação. Educação Infantil.

Abstract

The purpose of this paper is to discuss the challenges and potentialities of “restitution” from the context evaluative approach. In this evaluative approach, to retribute implies a specific function of the trainer, who also acts as an external evaluator and constitutes a stage in the process. Restitution is understood in a negotiate, participatory, and formative logic; in the antinomy to the exclusionary and classifying logic often associated with school and assessment; enhancing democratic participation, emancipation and the strengthening of teaching professionalism.

Keywords: Context Evaluation. Restitution. Formative evaluation. Participation. Childhood Education.

“Nós não aprendemos com a experiência.
Nós aprendemos refletindo sobre a experiência.”

John Dewey

CONTEXTUALIZANDO A PROPOSIÇÃO DO DEBATE

A avaliação da qualidade da educação infantil vem se tornando tema pujante no Brasil, tanto nas proposições políticas, quanto nos debates e pesquisas acadêmicas nos últimos dez a quinze anos e, recentemente, vem demonstrando ainda maior vigor. Uma indicação dessa maior afluência foi a presença significativa em cursos, mesas-redondas, comunicações orais, painéis e na conferência de encerramento da X Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), realizada em 2019, que teve como tema “Avaliação Educacional no Brasil: O Desafio da Qualidade”². Fúlvia Rosemberg, em 2013, já havia enfatizado a demarcação da avaliação para esta etapa educacional na realidade brasileira como um “novo” problema social, nas suas articulações a diferentes âmbitos – o sujeito, a instituição, o sistema e a política ou as políticas educacionais³. Cabe pontuar a existência de tensionamentos entre as divergentes visões e abordagens avaliativas presentes no cenário nacional, hoje, seja em relação à avaliação da oferta educativa, seja em relação à do desempenho das crianças.

Anteriormente, em 2009, saiu a primeira edição do documento nacional, “Indicadores da Qualidade da Educação Infantil”⁴, que difunde uma proposta de autoavaliação institucional para as unidades educativas, com vistas a efetivação do processo para se refletir sobre a qualidade educativa ali ofertada e propor melhorias. Ainda que, a difusão do documento não tenha alcançado boa parte das instituições públicas de educação infantil no país; a vinda a público dessa proposta fez com que alguns municípios, principalmente as capitais, afrontassem o debate a respeito e do mesmo modo passassem a elaborar e publicizar documentos semelhantes e se colocassem no movimento de efetivação de proposições de avaliação de suas redes. Em meio às ações - de debate, elaboração de indicadores próprios e efetivação de processos

² Ver Programa e Resumos em: https://www.abave.org.br/xabave/programacao_completa.pdf

³ Rosemberg (2013, p.55) discute as questões éticas implicadas e faz, ainda, um alerta e uma denúncia quanto às pesquisas voltadas a avaliar diferentes aspectos, quesitos ou dimensões relacionados às crianças e que tomam as instituições de educação infantil como “ ‘celeiro de sujeitos’ para pesquisas de diversas áreas de conhecimento”.

⁴ O documento é fruto da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), pela Coordenação-Geral da Educação Infantil (COEDI)/Secretaria da Educação Básica (SEB), Ação Educativa, Fundação Orsa, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

avaliativos locais - inúmeros têm sido os resultados ou efeitos dessa prática, a depender do modo como o município entende e propõe o uso seja de documento próprio ou do documento nacional.

O artigo em questão discute uma proposição específica de avaliação de contexto, dando ênfase a uma das suas ações-meio e se apresenta organizado em três partes. Inicialmente expõe as concepções de base distintas à abordagem da avaliação de contexto proposta pelo grupo *pavese*⁵. Em seguida, tematiza questões relativas ao valor da restituição feita em mediação pelo formador/avaliador externo. E, à guisa de considerações finais, enfatiza-se a centralidade dos momentos colegiados de restituição como fundante dos percursos de avaliação de contexto pelo caráter autorreflexivo e formativo predisposto aos envolvidos; além de indicar os desafios e dificuldades, quando ainda não se tem uma cultura avaliativa mais disseminada nessa perspectiva.

QUESTÕES DE BASE SOBRE A AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

A discussão a ser empreendida aqui se ancora em uma abordagem específica de avaliação e tem como foco serviços de educação e cuidado de crianças até seis anos. Esta abordagem tem sido especificada como avaliação de contexto e ultimamente tem sido cunhada por Donatella Savio e Anna Bondioli por avaliação como “promoção interna”, “promoção a partir do interno” ou ainda “promoção a partir do interior”. Trata-se de uma modalidade autoavaliativa, melhor dizendo, auto e heteroavaliativa, realizada por avaliadores internos (auto) e externos (hetero); sendo, respectivamente, membros da equipe profissional das unidades educativas (podendo incluir a participação de familiares das crianças matriculadas e da comunidade do entorno) e, um ou mais especialistas não vinculados às unidades em avaliação – pesquisadores ligados às universidades, coordenadores pedagógicos do município ou da região, que assumem um tríptico papel, pois, além de avaliador, atuam como mediadores e formadores do grupo implicado no processo (BONDIOLI, 2015; BONDIOLI; SAVIO, 2015; BONDIOLI; SAVIO, 2013).

Desde as primeiras leituras e estudos sobre esta abordagem e da realização do projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”, com a pesquisa multicampos, realizada entre 2013 e 2015, tem-se buscado discutir sobre sua fundamentação teórico-metodológica, seus pressupostos e

⁵ Grupo de professores e pesquisadores que tiveram anteriormente ou se mantém vinculados a *Università Degli Studi di Pavia*, Itália.

princípios, as questões procedimentais implicadas. A pesquisa referida possibilitou visibilizar e retomar a discussão da abordagem *pavese* no Brasil (BRASIL, 2015; SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015)⁶, em termos de avaliação institucional; permitindo abrir uma nova interlocução para pesquisadores e técnicos, em seus âmbitos de intervenção próprios, o da academia e o da proposição e execução de políticas públicas na área. Cabe realçar que essa abordagem oportuniza e potencializa processos de “autorreflexão colegiada” (RUIZ, 1996).

Pode-se encontrar em vários escritos de Savio e Bondioli (dos quais destaco: BONDIOLI; SAVIO, 2015, 2013; SAVIO, 2013) e, também em trabalhos nossos (MORO; COUTINHO, 2018; COUTINHO; MORO; BALDEZ, 2017; SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015), com maiores detalhes, o que se reitera a seguir, a partir de perguntas, como elementos de base e distintivos da abordagem de avaliação de contexto, do grupo de pesquisa da Universidade de Pavia.

O que essa abordagem entende por contexto educativo?

É um sistema aberto, interdependente a outros sistemas, que sofre as influências da qualidade das interrelações que estabelece e às quais está sujeito. Para além dos aspectos físicos e materiais (espaço, infra-estrutura, mobiliário, localização etc.), o contexto educativo se faz das dimensões relacionais e simbólicas, definidas e redefinidas dinamicamente, recíproca e continuamente. Fundamentada na perspectiva sistêmica (*bronfenbrianna*), se interessa em reconhecer a instituição de educação infantil (no caso) na relação com os pais e demais familiares, com a gestão da unidade, da rede ou do município e, com os aspectos conjunturais mais amplos – social, político e cultural. “O entrelaçamento desses aspectos no acontecimento dinâmico e ‘vivo’ da situação educacional faz parte do que chamamos de ‘contexto’” (SAVIO, 2011, p. 51, tradução minha). Decorre dessa compreensão, a ideia de “identidade educacional”, a ser reconhecida ou construída pelo coletivo: “Quando os sujeitos (...) se questionam sobre o assunto, tentam traduzi-lo em pensamentos e palavras, o tornam explícito e, portanto, comunicável, pode-se dizer que afrontam a definição da “identidade educacional” desse contexto” (SAVIO, 2011, p. 51, tradução minha).

⁶ O Projeto em questão foi coordenado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná (NEPIE/UFPR), em parceria com a Coordenação Geral de Educação Infantil, do Ministério da Educação brasileiro (COEDI/MEC), com outras três universidades brasileiras (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado de Santa Catarina) e com a *Università degli studi di Pavia/Itália*.

⁷ No original: “*l'intrecciarsi di questi aspetti nell'accadere dinamico e 'vivo' della situazione educativa fa parte di ciò che abbiamo chiamato 'contesto'.*”

⁸ No original: “*Quando i soggetti (...), si interrogano su di esso, provano a tradurlo in pensieri e parole, lo rendono esplicito e perciò comunicabile, si può dire che affrontano la definizione dell'“identità educativa”.*”

Colocar-se no processo de avaliação de contexto permite identificar e tornar-se consciente da identidade educacional, singular, da instituição educativa, que mesmo não intencionalmente é constituída e explicitada pela equipe profissional de cada instituição.

Qual concepção de qualidade se articula com a avaliação de contexto?

Pensar sobre uma conceituação de qualidade em relação à abordagem avaliativa aqui em discussão significa despojar-se das ideias de padronização, uniformidade, generalização, objetivação, entre outras, que queiram e possam indicar uma qualidade ideal, reconhecível e universal quanto à oferta educativa para as crianças pequenas.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), a partir dos anos de 1990, houve um aumento de posicionamentos críticos a respeito e passou-se a problematizar a ideia de uma qualidade única e ideal a ser atingida. Com isso, fortaleceu-se uma visão crítica que compreende a qualidade como um construto social, para o qual é importante sua definição *in loco*, por aqueles que estão envolvidos na oferta educativa de determinada instituição ou rede, ou seja, por aqueles sujeitos que a fazem no dia a dia.

Nessa abordagem, a qualidade como uma entidade estática, definitiva e universal não existe. Concorde-se com a perspectiva de que se trata de um construto subjetivo, relativo e dinâmico, baseado nos valores de uma dada comunidade, sendo, por isso, complexo, plural, valorado e contextualizado espacial e temporalmente.

Em face dessa perspectiva, a qualidade educativa adotada aqui é negociada, intersubjetiva, transativa, reflete valores e crenças, necessidades e escolhas, influências e responsabilidades de um determinado grupo em um momento específico (BONDIOLI; SAVIO, 2013a).

Quais princípios orientam e se articulam à avaliação de contexto?

Tendo em consideração as ideias sobre contexto educativo e qualidade, demarcadas pela interdependência, subjetividade e dinâmica próprias da situação educacional, destacam-se e apresentam-se aqui, como princípios dessa abordagem, a:

- a) **participação democrática e co-responsabilização** – ao longo do trabalho avaliativo, requer-se e ao mesmo tempo se promove o diálogo, a expressão dos pontos de vista de todos aqueles que integram o gru-

di quel contesto”.

po. Importa assim, fomentar o confronto de ideias entre estes participantes, deflagrar um processo amplamente e fortemente participativo, a fim de manifestar-se um compromisso comum e recíproco de todos como co-responsáveis no desafio conjunto de definir e implementar um processo de avaliação da qualidade para fazê-la avançar (GARIBOLDI, 2015). Os princípios de participação e de co-responsabilização estão na base da metodologia de “promoção interna”. A dinâmica do trabalho com o grupo, realizada pela mediação do avaliador externo e formador, ao mesmo tempo permite e requer a construção de um contexto democrático, atento às diferentes vozes dos participantes. Assim, reafirma-se, a partir da co-autoria em trabalho anterior (COUTINHO; MORO; BALDEZ, 2017), a compreensão acerca da participação democrática como um direito que permite a realização de outros direitos e de se “obter justiça, influenciar os resultados e denunciar abusos de poder” (TOMÁS, 2006, p. 207). Daí a necessidade em dar voz aos diferentes participantes, a fim de favorecer que possam tomar parte dentro do grupo para além de fazer parte dele (BORDENAVE, 1992), participando no e do grupo de maneira ativa.

- b) negociação** – quando um grupo de pessoas (representantes de diferentes segmentos da comunidade institucional) se envolve no processo de avaliação de contexto, interessa a explicitação e o compartilhamento dos pontos de vista de cada participante, assim como a discussão acerca destes, no intuito de se definir consensualmente sobre os pontos fortes e críticos da instituição, em seus aspectos estruturais e processuais, que melhor possam revelar uma boa qualidade educativa. A negociação implica a preservação das identidades individuais em meio ao fortalecimento do sentido de pertencimento ao grupo e à instituição, com as escolhas e valores colegiados, conciliados (COUTINHO; MORO; BALDEZ, 2017). A diversidade de ideias e de interesses deve ser entendida como um recurso que fomenta o caráter transacional, em termos deweyanos, dos diferentes pontos de vista em relação à qualidade (BONDIOLI, 2004).
- c) autorreflexividade** – implica uma investigação com procedimentos sistemáticos de análise da realidade educacional compartilhada pelos participantes, no sentido de que aquele que avalia está de fato avaliando a si mesmo. O grupo envolvido no processo avaliativo realiza uma autoanálise, uma autorreflexão com vistas a criar, a trazer inovações. O trabalho realizado pelo grupo implica que este se dê conta, adquira consciência acerca de tudo que surgiu no processo e assu-

ma para si a responsabilidade pela intervenção a partir dos pontos e questões críticas identificadas (GARIBOLDI, 2015); por isso, pode ser entendido como processo de pesquisa-ação. Ruiz (1996), ao se referir à ideia de “autorreflexão colegiada”, fala da importância de criar uma cultura colaborativa no interior da comunidade educativa, o que é sempre desafiador perante situações de individualismo exacerbado (que, contraditoriamente, podem ser muito comuns no campo da educação); assim como, de acolher concepções, pontos de vista, opiniões pessoais e profissionais, distintas que podem tornar-se provocadoras de mudanças.

d) formação, transformação, fortalecimento – a avaliação da qualidade educativa em contexto perspectiva elaborar e aperfeiçoar ideias dentro do grupo de trabalho, criar repertórios compartilhados, propiciar aos participantes o envolvimento em aprendizados transformadores. A avaliação está orientada a mudanças do contexto institucional para melhor, através da elaboração de planos ou projetos inovadores e factíveis para aquela realidade específica. Ao mesmo, permite àqueles que dela participam uma expansão da consciência sobre o fazer profissional. Portanto, pode constituir-se autotransformadora, abrindo possibilidades a cada participante em responsabilizar-se eticamente com seu trabalho. E, conseqüentemente, buscar um agir mais intencional em relação ao fazeres e saberes implicados, refletindo um fortalecimento profissional que não é somente individual, mas, sobretudo, coletivo. (GARIBOLDI, 2015; BONDIOLI; SAVIO, 2013; BONDIOLI, 2004).

Conseqüentemente, importa afirmar que tais princípios, anteriormente destacados, fundamentam e asseguram um percurso comprometido com uma avaliação de contexto participativa, formativa e transformadora. Cabe também asseverar que cada percurso é singular e sua estruturação deve ser planejada a partir das especificidades de cada contexto.

Qual é o lugar do avaliador interno nessa abordagem avaliativa?

Considerando os princípios recém-mencionados, notabiliza-se o avaliador interno como elemento chave do processo, desde o início. Parte-se do pressuposto de que seu envolvimento seja de caráter volitivo, o que exige ter em conta que sua participação no processo não pode ser compulsória, imposta por outrem. Mesmo que a intenção de implementar o processo de avaliação tenha partido da gestão (da instituição ou da rede), ao convocar a participação

dos avaliadores internos, é imprescindível mobilizar, nos futuros integrantes do processo avaliativo, a vontade e o desejo de empenhar-se nessa ação.

Cada participante, no papel de avaliador interno, será demandado a agir de modo “protagônico” (CUSSIÁNOVICH; FIGUEROA, 2005; CUSSIÁNOVICH, 2009): –explicitando seus pontos de vista, ideias, julgamentos, sentimentos, concepções (explícitas ou latentes) e, exemplificando-os com situações concretas e reais da prática educativa cotidiana; – ouvindo os demais participantes de modo atento, respeitoso e curioso, independentemente de concordar ou não com o conteúdo manifesto pelos demais partícipes;– observando e analisando criticamente sua própria realidade com base no instrumento avaliativo escolhido para uso no processo, que foi anteriormente estudado por ele (avaliador interno) e debatido no Grupo.

A restituição, principalmente aquela que acontece nos Grupos de Trabalho (GT)⁹, logo após a observação e a avaliação feitas com base no instrumento, é um momento relevante do percurso e implica a participação ativa e protagônica dos avaliadores internos, como será detalhado mais à frente.

E o que faz o avaliador externo?

O avaliador externo tem, entre outras responsabilidades, a de promover a experiência de avaliação na sua integralidade, começando com a proposição do instrumento (um ou mais) a ser utilizado no processo. Na sequência, cabe a ele propiciar o debate e as reflexões formativas em meio ao processo avaliativo, seja na etapa que precede a observação da realidade ou avaliação propriamente ditas, que implica a leitura, o estudo e a compreensão do instrumento ou instrumentos escolhidos; como na etapa pós-observação, da restituição, na

⁹Grupo de Trabalho (GT) é o nome dado ao coletivo que atua em conjunto no processo avaliativo. Via de regra é composto por um ou mais avaliadores externos/formadores e pelos profissionais da instituição avaliada que aderem ao processo – professores, coordenadores, demais funcionários. Em cada instituição, pode haver um ou mais grupos de trabalho. A tarefa desse coletivo é deflagrada por uma Plenária Inicial (fase 1), na qual o ou os avaliadores externos apresentam a proposta e o ou os instrumentos avaliativos para possível uso a todo o coletivo da instituição que potencialmente virá a participar do percurso. Nessa ocasião, os interessados ficam com a tarefa de ler e analisar o conteúdo dos instrumentos (que pode ser por intermédio de um questionário - fase 2). Depois se organizam momentos de encontro para todos aqueles que aderiram ao processo, para discussão do ou dos instrumentos, a fim de compreender seu conteúdo e dinâmica de uso (fase 3). Essa é a ocasião da consolidação do GT, que não pode ter mais de 20 participantes, sendo mais interessante que seja menor. Pode ser necessário, em determinada instituição, que se forme mais de um GT. A ação seguinte incorre em um período para observação das turmas/grupamentos de crianças, entrevistas e consulta à documentação. Ao longo de uma semana, cada profissional (avaliador interno) faz a observação correspondente à sua turma e pontua os itens/indicadores presentes no instrumento, incluindo as considerações que julgar necessárias. Em concomitância, o avaliador externo faz o mesmo ao longo da jornada de um dia dessa mesma semana (fase 4). São feitos os encontros de restituição com o ou os GTs. Restituem-se os resultados do processo avaliativo, estimulando reflexões em relação aos itens/indicadores da(s) área(s), avaliadas debatendo sobre os julgamentos discordantes (fase 5). Plenária final. Avaliação do processo vivenciado. E elaboração de um plano de ação (fase 6, ou se for o caso, separando se teria as fases 6, 7 e 8).

qual viabiliza a confrontação das percepções individuais, dos julgamentos da qualidade observada e das pontuações atribuídas.

Compete ao heteroavaliador assegurar uma avaliação que não seja auto-referenciada, a ele cabe o olhar de estranhamento àquela realidade. O papel de avaliador externo é, via de regra, exercido por um profissional da área e especializado nas singularidades e amplitudes do trabalho de cuidar e educar crianças com menos de 6 anos. Nesse sentido, pode ser um pesquisador e professor universitário, um coordenador pedagógico municipal, da mesma rede ou de outra rede municipal, ou de outra instituição da região, não podendo ser o coordenador pedagógico do contexto em avaliação.

Na sequência, ao adentrar as especificidades da restituição, retomam-se mais uma vez os papéis de ambos os tipos de avaliadores participantes do processo, com destaque para a atuação do participante externo, heteroavaliador.

O PAPEL FULCRAL DA RESTITUIÇÃO

A avaliação de contexto, como “promoção a partir do interno”, deriva da referência anterior denominada pelo grupo de Pavia de “modelo de avaliar-restituir-refletir-inovar-avaliar” (BONDIOLI; FERRARI, 2004), no qual o momento da restituição é fundante e crucial para o percurso como um todo.

Becchi (2000, p.205), ao tratar da ética na pesquisa educacional, deu destaque ao ato de restituir como sendo

um retorno àqueles que lhes ofereceram as informações que tornaram possível a investigação. Um retorno de dados elaborados, cheios de significado, organizados, que é uma discussão em conjunto, pesquisadores e provedores, para trocar observações e pontos de vista de maneira transativa; uma dialectização de saberes, abordagens, experiências, modos de ver o mundo, em um forte enriquecimento da pesquisa¹⁰ (Tradução minha).

De modo similar, restituir no percurso avaliativo consolida o processo, designando-o como legítimo, útil, justo, numa perspectiva que preza pela transparência, rigor, precisão, disponibilidade e publicização dos resultados em vista dos impactos que pode suscitar. E ,ainda, corrobora o direito dos envolvidos de conhecer as finalidades, as conclusões e os encaminhamentos decorren-

¹⁰ No original: “ un ridare a coloro che le hanno offerte le informazioni che hanno reso possibile l'indagine. Un ridare dati elaborati, densi di significato, organizzati, che è un discuterli assieme, ricercatori e erogatori, per scambiarsi, in modo transattivo, osservazioni, punti di vista; un dialettizzare saperi, approcci, vissuti, modi di vedere il mondo, in un forte arricchimento della ricerca”.

tes da concretização de uma dada experiência avaliativa. A restituição subentende questões éticas, diplomáticas e políticas do processo de avaliação no seu todo.

Ferrari (2004), no livro organizado por Anna Bondioli e por ela intitulado “*Verso um Modelo di Valutazione Formativa – Ragioni, strumenti, percorsi*”, dedica um capítulo exclusivamente ao tema. Entre as questões tratadas pela autora, denota-se a ideia da complexidade envolta na restituição das informações recolhidas durante o processo avaliativo, entre outras, por demandar uma articulação entre a análise dos resultados e as ações, em confronto com as mudanças de uma realidade em constante movimento e modificação e com a cultura e as expectativas dos diferentes envolvidos e destinatários.

Em termos operativos, na prática, a restituição ocorre em uma ou mais reuniões do Grupo de Trabalho, após a avaliação propriamente dita – realizada por ambos os avaliadores utilizando o instrumento escolhido, na qual os participantes individualmente observam a realidade de cada turma/grupamento dentro da instituição em cotejamento com o descrito no instrumento.

O avaliador externo/formador sustenta e promove a restituição a partir da proposição de discussões e reflexões em Grupo. Para isso, segundo Bondioli e Savio (2015, 2013, 2009) e Savio (2011) ele:

- » solicita a expressão das ideias de cada um, buscando um equilíbrio entre a introspecção e a exteriorização por parte dos integrantes no interior do Grupo;
- » propõe-se a uma escuta atenta e compreensiva dos diferentes participantes, no sentido rogersiano;
- » reapresenta, no Grupo, e aos participantes, individualmente, suas manifestações, no sentido de refratar o foi disposto, repetindo o que foi dito para promover uma visão distanciada, descentrada do que ele (participante) externou;
- » destaca e sintetiza o que foi dito, com intuito de que os participantes aprofundem e ampliem o que referiram;
- » convida os participantes a exemplificarem, com situações do cotidiano educativo, determinada ideia ou questão pedagógica e, também, em sentido inverso, pede para explicitarem os significados das práticas educativas em ideário pedagógico;
- » promove a articulação e o aprofundamento dos conteúdos expressos no Grupo;
- » evidencia questões colocadas, opiniões contrastantes, deduções equivocadas, no sentido de promover reflexões e debates mais aprofundados e provocar e solicitar maior coerência;
- » propõe articulações e conexões entre ideias diferentes que têm uma mesma base conceitual, demandando negociação entre pontos de vista diferentes ou articulados entre si.

O heteroavaliador/formador precisa estabelecer com os participantes do GT uma relação maiêutica. Para Dolci (1996) a perspectiva é de uma maiêutica bidirecional, na qual se acentua o envolvimento recíproco de escuta autêntica, o encontro dialético entre diferenças e semelhanças e a civilidade e participação democráticas alargadas que promovem a emancipação e a justiça social.

Os encontros de restituição pressupõem a apresentação, pelo avaliador externo, da pontuação atribuída por cada avaliador (os internos e os externos) e do patamar de qualidade correspondente. A partir dessa confrontação, o coletivo analisa a diversidade de pontos de vista, os julgamentos, independentemente de serem dissidentes ou concordantes entre si; desencadeando um circuito recursivo que faz com que os participantes adquiram maior consciência acerca do fazer e porque fazem no tocante ao trabalho na educação infantil. De tal modo que acaba por se constituir

um novo patrimônio de dados que não se relaciona apenas às pontuações assinaladas pelos diferentes avaliadores (externos e/ou internos) com base em um instrumento, mas que se desvenda no encontro de discussão e que consiste nas palavras com as quais cada um explica o processo que o levou a atribuir determinadas pontuações, exprimindo uma imagem da realidade educativa que tem, muitas vezes, razões implícitas. Trata-se de temas que chamam a atenção de todos os envolvidos no evento da restituição, a questão dos valores e da negociação dos significados latentes do fazer¹¹ (FERRARI, 2004, p.62 – tradução minha).

É, em face desta compreensão acerca da restituição, que se coloca a oportunidade de ativar trocas culturais entre os envolvidos durante o percurso avaliativo, para aprender no confronto das ideias e percepções divergentes; para explicitar o implícito da comunicação cotidiana através do diálogo que o formador/avaliador evoca e solicita, num processo dialético-dialógico e; para reorientar as escolhas com base numa negociação sinérgica no Grupo, apoiada pelo formador/avaliador. Sordi e Lüdke (2009), sobre a proposição da avaliação institucional participativa referem que:

¹¹No original: "un nuovo patrimonio di dati che non è relativo solo ai punteggi assegnati dai diversi valutatori (esterni e/o interni) sulla base di uno strumento, ma che si dipana nell'incontro di discussione e che consiste nelle parole con cui ciascuno rende conto del processo che lo ha condotto ad assegnare certi punteggi, esprimendo un'immagine della realtà educativa che ha ragioni sovente implicite. Si tratta di temi che riportano all'attenzione di tutti coloro che sono coinvolti nell'evento della restituzione la questione dei valori e della negoziazione dei significati latenti del fare".

Ao orientar a reflexão do grupo sobre alguns indicadores escolares, a avaliação ajuda a recuperar os referenciais de qualidade que estão subjacentes ao processo de significação dos dados, fazendo emergir contradições, hipóteses, vazios, avanços, indispensáveis ao processo de tomada de decisão rumo ao desenvolvimento qualitativo do projeto pedagógico (SORDI; LUDKE, 2009, p. 324).

(...)

Fortalecidos em seus saberes, os professores ganham voz e vez nos processos de qualificação da escola, aprendendo a construir uma rede explicativa para os problemas com que se deparam e a formular também estratégias de superação que lhes façam sentido ou a contestar aquilo que se mostre inconsistente, embora formalmente instituído (SORDI; LUDKE, 2009, p. 326).

A restituição atua nesse fortalecimento, por se caracterizar como um processo permanente de co-construção de significados, conhecimentos e saberes, no sentido deweyano de transação, a fim de pactuar, de se chegar a um acordo, de construir um saber compartilhado. Tal possibilidade coaduna-se com a visão de Tardif (2012) sobre constituir-se um confronto de e com saberes para a construção de novos saberes. Para este autor, fica evidenciado que é por meio “das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade”, uma vez que as certezas subjetivas são sistematizadas em um discurso “capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta aos seus problemas” (TARDIF, 2012, p.52).

Nessa acepção, as trocas durante a restituição no GT, pela atitude maiêutica por parte do formador, permitem maior compreensão e atribuição de objetividade aos diferentes saberes, uma sua retradução, fruto da análise crítica entre os saberes advindos da prática e o conteúdo presente no ou nos instrumentos e mobilizados na restituição. Como consequência, ao rever e refletir sobre o que se faz e como se faz, compreender por que se faz se pode aprimorar não somente as práticas, mas a própria profissão, numa dinâmica de fortalecimento profissional, individual e coletivo.

ALINHAVANDO ALGUNS PONTOS DO QUE FOI AQUI APRESENTADO

Buscar um ampliar a discussão e melhorar o entendimento, assim como, empreender processos de avaliação de contexto precisa constituir-se um compromisso diante da ausência de uma cultura avaliativa com base no paradigma participativo, negocial e formativo. Concorde-se com Rosemberg (2013, p. 52), quando explicita não ser concebível acatar qualquer concepção de avaliação “que não seja ética e iluminadora para tomada de decisões socialmente justas e democráticas.” Em consonância com esse agravo e diante do tratado anteriormente acerca da avaliação de contexto, especialmente da restituição, ressalta-se a potencialidade dessa proposição pelo compromisso com a participação e a autorreflexão colegiada acerca das práticas educativas e das condições estruturais para o trabalho pedagógico e por oferecer oportunidades formativas implicadas com a instituição.

REFERÊNCIAS

BECCHI, Egle. Per un’etica della ricerca educativa: il paradigma della restituzione. In: L. CORRADINI (a cura di). **Pedagogia: ricerca e formazione**. Formello, Roma: SEAM, 2000.

BONDIOLI, Anna. “Promuovere dall’interno”: un’estensione dell’approccio del “valutare, riflettere, restituire”. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (a cura di). **La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze**. Parma: Junior-Spaggiari, 2015. p. 25-49.

BONDIOLI, Anna. Valutare. In: BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. (a cura di). **Verso un modello di valutazione formativa**. Edizioni Junior: Azzano San Paolo (Bg), 2004, p. 11-58.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (a cura di), **La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia italiani**. Riflessioni ed esperienze. Parma: Junior-Spaggiari, 2015.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. (a cura di). **Verso un modello di valutazione formativa**. Ragioni, strumenti e percorsi. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, 2004.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de educação infantil: uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil. In: SOUZA; Gizele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin (orgs.). **Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto**. Curitiba: Appris, 2015, p.21-49.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Uma abordagem reflexiva e dialógica à avaliação de contextos educativos (Parte I)**. Slides (material digitalizado). Curitiba. Não publicado, 2013a.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Formare i formatori: un approccio maieutico. In: DOMENICI, G; SEMERARO, R. (a cura di). **Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture** Roma: Monolite, 2009, p. 467-479.

BORDENAVE, Juan Díaz. **O que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2015.

COUTINHO, Angela Scalabrin; MORO, Catarina; BALDEZ, Ettiene Barbosa. Avaliação de Contexto em Educação Infantil: a participação e o protagonismo docente. **RELADEI**, v. 6, 2017.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro; FIGUEROA, Elvira. Participación protagónica: ideología o cambio de paradigma? In: LIEBEL, Manfred; MARTÍNEZ MUÑOZ (coord.). **Infancia y Derechos Humanos** – Hacia una Ciudadanía participante y protagónica. Lima: Ifejant, 2009, p. 83-99.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. Participación ciudadana de la infancia desde el Paradigma del protagonismo. In: II **Congreso Mundial de Infancia Adolescencia “Ciudadanía Desde la Niñez y Adolescencia y Exigibilidad de sus Derechos**. Lima, Peru, 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Allan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância** – Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DOLCI, Danilo. **La struttura maieutica e l'evolverci**. Firenze: La Nuova Italia, 1996.

FERRARI, Monica. Restituire. In: BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. (a cura di). **Verso un modello di valutazione formativa**. Edizioni Junior: Azzano San Paolo (Bg), 2004, p. 59-91.

GARIBOLDI, Antonio. Co-costruire la valutazione: le linee guida sulla valutazione della qualità in Regione Emilia Romagna. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (a cura di), **La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani**. Riflessioni ed esperienze. Parma: Junior-Spaggiari, 2015, p. 165-173.

MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrin. Avaliação de Contexto como Processo Formativo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE. UFES, v. 20, p. 90-112, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/?journal=educacao&page=article&op=view&path%5B%5D=21333&path%5B%5D=14204>. Acesso em: 14 jun. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**. [online] vol.43, n.148, pp.44-75, jan./abr. 2013 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 ago. 2019

RUIZ, José Maria. **Cómo Hacer Una Evaluación de Centros Educativos**. Madrid: Narcea, 1996.

SAVIO, Donatella. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR, 2013, p. 243-303.

SAVIO, Donatella. **Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia**. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena. Bergamo: Junior, 2011.

SORDI; Mara Regina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: Aprendizagens necessárias. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SOUZA, Gizele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. **Formação da rede em educação infantil**: avaliação de contexto. Curitiba: Appris, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOMÁS, Catarina Almeida. **Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças** – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. 2006. Tese (Doutorado em Estudos da Criança), Área Sociologia da Infância, Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 2006.

Recebido em: 17 de dezembro de 2019

Aceito em: 15 de junho de 2020

Publicado em: 30 de junho de 2020