

AVALIAÇÃO DE CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ESCOLHA PARA PENSAR A MELHORIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Patrícia Corsino¹

Jordanna Castelo Branco²

¹ Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: corsinopat@gmail.com

² Técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Email: jordanna.branco@gmail.com

Resumo

Este texto tem como objetivo analisar parte dos resultados de um processo de avaliação de contexto, que focalizou práticas educativas de oralidade, leitura e escrita, em uma escola de educação infantil da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Para desenvolver a avaliação de contexto na instituição, foi elaborado um instrumento, e desenvolvida a metodologia própria desta avaliação com base na perspectiva de Bondioli e Savio (2013, 2015). Após percorrer todas as fases da avaliação de contexto, os resultados evidenciaram, pelo envolvimento da equipe e compromisso coletivo de busca da melhoria educativa da instituição, a potência formativa da proposta avaliativa.

Palavras-chave: Avaliação de contexto. Educação Infantil. Melhoria da qualidade.

Abstract

This text aims to analyze part of the results of a context evaluation process, which focuses on oral, reading and writing educational practices, in a kindergarten of the municipal public school of Rio de Janeiro. To develop a context assessment in the institution, an instrument was developed and a methodology of its own based on Bondioli and Savio (2013, 2015). After going through all the phases of context evaluation, the results evidenced by the team involvement and collective commitment to the educational improvement of the institution, a formative power of the evaluation proposal.

Keywords: Context evaluation. Early Childhood Education. Quality improvement.

INTRODUÇÃO

Ou isto ou aquilo

Cecilia Meireles

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Este poema de Cecilia Meireles, de destinação geralmente infantil, trata de questões existenciais que dizem respeito às escolhas que fazemos. Como nem sempre podemos ficar com isso e aquilo, há que se optar e, para tal, é necessário avaliar qual das opções é a mais adequada ou favorável aos objetivos pretendidos. A avaliação é parte corriqueira do dia a dia, mas ao formalizá-la e sistematizá-la, se evidenciam as intenções e opções teórico-metodológicas primeiro de quem a elaborou e, depois, de quem tratou seus resultados, pois estes atores nem sempre coincidem. Trazemos o poema para abrir o diálogo sobre avaliação de contexto na educação infantil como uma alegoria. “Ou isto ou aquilo” apresenta um eu que não sabe “qual é melhor: se isto ou aquilo”, um eu que tem dúvidas mais do que certezas, evidenciando como não é simples fazer escolhas. Ao avaliar, estamos sempre envolvidos entre isso e

aquilo. Sejam avaliações corriqueiras, individuais, de pequenos grupos, sejam institucionais, coletivas, externas, de larga escala. Todas elas exigem escolhas de questões, dimensões, metodologias.

Nossa escolha pela avaliação de contexto na educação infantil se deu pelo seu potencial de reflexão e busca coletiva de melhoria da qualidade educativa. O contexto é aqui compreendido em suas múltiplas dimensões e implicações. Um contexto institucional relacional tanto em relação aos contextos político, social, cultural, quanto das condições materiais do espaço e dos recursos da escola, das pessoas que ali convivem, das inúmeras situações que emergem das interações entre adultos, entre adultos e crianças e das crianças entre si.

Para Bondioli (2014), a avaliação das instituições educacionais tem uma natureza política. Os critérios e os parâmetros com os quais se julga a qualidade do objeto educativo – programas, instituições, ações, sistemas – são frutos de processos de negociação realizados por um grupo. São confiáveis, à medida que se revelam consensuais, refletem aspirações e intenções compartilhadas. Isso não desconsidera o rigor metodológico, nem a possibilidade ou a necessidade de avaliação, mas evidencia que o tipo de avaliação a ser feita depende do processo de negociação acerca da definição de qualidade e do seu compartilhamento. Para a negociação da qualidade, é necessário que haja um movimento dialógico entre os participantes do processo educativo, o que envolve a negociação dos valores dos sujeitos participantes, a fim de estabelecer o que é imprescindível e/ou ideal a ser compartilhado pelo grupo. Trata-se de um processo dialógico em que coletivamente se estabelecem critérios e parâmetros de qualidade com objetivo de avaliar o contexto onde atuam.

A avaliação é tida como uma negociação que ocorre com a participação dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar em articulação com o avaliador externo também entendido como facilitador ou formador. Um processo que alia autoavaliação e avaliação externa que acontece por meio de reflexões que são frutos de confrontos de diferentes pontos de vista e que visam a uma construção coletiva de metas e estratégias para melhoria da escola. Em poucas palavras, no cerne da avaliação de contexto, está a participação e a promoção da participação dos envolvidos no contexto educativo.

Bondioli e Savio (2013, 2015) tomam como ponto de partida as ideias de Guba e Lincon (1989) e consideram a avaliação de contexto como de quarta geração. Para os autores citados, que estudaram as diferentes formas de avaliação ao longo do tempo, a quarta geração de avaliação tem como elemento chave o diálogo, a negociação de pontos de vista e, nesse processo, o avaliador atua como mediador. Trata-se de uma avaliação que busca romper com a he-

gemonia do paradigma positivista, das medições quantitativas, da desconsideração do contexto, da eliminação de caminhos alternativos para se pensar o objeto da avaliação, da não-responsabilização moral e ética do avaliador pelo que emerge da avaliação ou pelo uso dos seus resultados, entre outros. É uma avaliação responsiva, na qual as reivindicações, preocupações e questões dos grupos de interesse são a base para determinar as informações necessárias. A avaliação de contexto, como um processo democrático, dialógico e formativo, que visa à melhoria das práticas educativas, se vale de uma metodologia participativa que articula dois eixos: i) “a negociação da qualidade” – a qualidade como um conceito polissêmico e contextual, implica em concepções e valores, e exige uma negociação entre os integrantes do contexto a ser avaliado; ii) “a promoção a partir do interno” – ao refletir sobre o contexto educativo nas suas articulações e complexidades, a proposta alia autoavaliação com avaliação externa, num processo dialógico de confronto de pontos de vista, com o objetivo de sistematizar hipótese e projetos de melhoria.

Este texto tem como objetivo analisar parte dos resultados de uma avaliação de contexto, que focalizou práticas educativas de oralidade, leitura e escrita, em uma escola de educação infantil da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Para desenvolver a avaliação de contexto na instituição, foi elaborado um instrumento, e desenvolvidas as fases da metodologia próprias desta avaliação com base na perspectiva de Bondioli e Savio (2013, 2015).

O presente texto está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos a metodologia de avaliação de contexto e os procedimentos metodológicos por ela requeridos ao longo do seu desenvolvimento. Na segunda parte, trazemos como esses procedimentos foram operacionalizados no campo da pesquisa, um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Também, discutimos os resultados parciais da pesquisa. Na terceira e última parte, após percorrer todas as fases da avaliação de contexto, os resultados evidenciaram, pelo envolvimento da equipe e compromisso coletivo de busca da melhoria educativa da instituição, a potência formativa, reflexiva e mobilizadora da proposta avaliativa.

A METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

De acordo com Bondioli e Savio (2015), a metodologia de avaliação de contexto exige que sejam realizados alguns passos sucessivos, caracterizados pela reflexão e pela negociação entre os sujeitos envolvidos no percurso avaliativo, com o acompanhamento do pesquisador/formador. Os passos podem ser

realizados em um ou mais momentos, o que varia de acordo com as exigências e as particularidades educativas em questão.

O primeiro passo consiste em que um dos sujeitos que faça parte da instituição solicite ou se interesse pela realização de um percurso avaliativo de contexto. Na avaliação como “promoção a partir do interno”, a comunidade escolar negocia internamente quais de seus membros participarão de modo ativo do grupo de trabalho, que pode ser composto por até 20 participantes. Por isso, “É importante que tenha uma referência comum, sejam parte da mesma comunidade escolar ou região ou cidade ou estado, o que garante que o percurso de reflexão e o debate se refira a mesma identidade educativa” (BONDIOLLI; SAVIO, 2015, p. 29).

No segundo passo, o grupo de trabalho especifica e negocia os objetivos pelos quais a avaliação é realizada e o aspecto a ser avaliado. O foco é avaliar a própria instituição educativa, a fim de refletir sobre “o que se faz, como faz e por que faz” e depois definir e realizar intervenções que visem a melhoria.

O terceiro passo envolve a escolha do instrumento avaliativo a ser usado e/ou sua análise crítica. É um momento em que cada participante compartilha no grupo de trabalho seus acordo e desacordo em relação ao instrumento e explicita seus motivos. No caso da pesquisa em análise, o instrumento focalizou as linguagens oral e escrita em três dimensões: i) materiais e organização do ambiente educativo; ii) ação/papel do professor; iii) planejamento/ intencionalidade pedagógica. Embora o tema não tenha sido uma proposta do grupo, ele foi bem acolhido, pois este é um campo bastante disputado na pré-escola pelas concepções controversas que coexistem nas políticas e nas práticas das escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro.

No quarto passo é realizada a avaliação do contexto educativo utilizando o instrumento já discutido e criticado pelo grupo. É a única etapa de todo o processo que é individual, pois, nela, cada participante, pesquisador/formador e professores da escola realiza a observação em um período comum; comparam o que foi observado com as questões do instrumento e pontuam. Este é o momento da avaliação externa e da autoavaliação ainda em separado.

O quinto passo ocorre quando a auto avaliação e a avaliação externa se confrontam: as pontuações são discutidas e as discrepâncias, justificadas. A partir da análise das avaliações realizadas pelo formador e pelos professores envolvidos, emergem os “pontos fracos” e/ou “fortes” e as eventuais diferenças de avaliação a serem compartilhadas e confrontadas. Neste momento, emerge a

identidade educativa da instituição, e os pontos levantados são organizados para serem discutidos e negociados na restituição ao coletivo da instituição.

O penúltimo passo implica, “com base no resultado da discussão dos dados avaliativos, que o grupo negocie e tome decisões acerca das ações futuras” (BONDIOLLI; SAVIO, 2015, p. 31), definir metas e estratégias com vistas à melhoria.

O último passo consiste em avaliar o processo avaliativo. O pesquisador/formador retoma os passos anteriores, procurando evidenciar o seu objetivo e as passagens que o caracterizaram. Para isso, pede que cada um dos participantes exprima livremente a sua avaliação. Em seguida, o grupo debate e reflete sobre o sentido do processo avaliativo e delinea coletivamente uma avaliação do instrumento avaliativo utilizado ao longo do percurso.

Cada um dos passos compõe diferentes fases da metodologia (BONDIOLLI; SAVIO, 2015, 2013; MEC/SEB, 2015), como pode ser visto no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Fases previstas na metodologia de avaliação de contexto

Fase I	Plenária Inicial: apresentação do processo de avaliação de contexto com a participação dos membros da instituição.
Fase II	Discussão e negociação do objetivo da avaliação. Escolha do instrumento avaliativo a ser usado.
Fase III	Análise crítica do instrumento de avaliação escolhido, através da discussão coletiva do instrumento e questionário individual de meta-avaliação.
Fase IV	Realização de observação em turma, entrevista com professores e equipe de direção (articulador pedagógico, diretor e vice-diretor) e consulta a documentação da escola.
Fase V	Encontros de restituição da observação e da pontuação atribuída. Nessa fase, são restituídos ao grupo os resultados do processo avaliativo, provocando reflexões em relação aos itens das áreas avaliadas, debatendo sobre as avaliações discordantes, aprofundando as razões dos diferentes pontos de vista.
Fase VI	Elaboração coletiva de um plano de ação para a melhoria da escola, com base nas discussões em torno da avaliação.
Fase VII	Plenária Final: avaliação do processo avaliativo pelos participantes.

Fonte: elaboração a partir de Souza, Moro e Coutinho (org) (2015, p. 29-31).

A METODOLOGIA EM AÇÃO

A metodologia de avaliação de contexto foi desenvolvida ao longo de dois anos. No primeiro ano, foi feita uma revisão bibliográfica sobre avaliação de contexto e sobre leitura e escrita na educação infantil e um período de seis meses de doutorado sanduíche na Universidade de Pavia. No segundo ano, todo processo de entrada no campo e a pesquisa de campo propriamente dita. Nesse período, foi realizado o planejamento da pesquisa e o desenvolvimento das fases da metodologia de contexto mencionadas anteriormente, de acordo com as possibilidades da escola campo da pesquisa.

Nos meses de abril e julho, realizamos o planejamento da pesquisa. No seu primeiro momento, realizou-se o mapeamento de possíveis escolas interessadas em participar da pesquisa entre as escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro participantes do Complexo de Formação de Professores – CFP da UFRJ³. Chegamos a um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) que atende crianças de 3 a 5 anos, que foi muito receptivo à pesquisa. Também foi submetido o projeto da pesquisa ao comitê de ética da SME-Rio para avaliação. Em seguida, foi realizada revisão do Instrumento de Avaliação de Contexto das Práticas Educativas de Oralidade, Leitura e Escrita, elaborado em parceria com as pesquisadoras italianas Ana Bondioli e Donatella Savio da Universidade de Pavia⁴.

Foram consultados documentos oficiais municipais e nacionais relacionados à leitura e escrita na educação infantil. Tais consultas tinham por objetivo observar o alinhamento dos documentos locais e nacionais com o instrumento da pesquisa.

O documento da SME-Rio que orienta as práticas educativas dos EDI são as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil”. Estas orientações mencionam como principais linguagens da pré-escola o brincar e o falar, ler e escrever de modo a compreender a brincadeira e a livre expressão das crianças como articuladas, fundamentais e presentes nas suas interações entre elas e delas com os adultos (RIO DE JANEIRO, 2010). O documento aponta que

³ Este trata-se de um novo modelo institucional para a formação de professores, concebida como formação profissional e universitária. O CFP funciona como um terceiro espaço, no qual integram as escolas de educação básica e as diferentes licenciaturas da UFRJ, professores e licenciandos. Esse espaço articula a universidade e a escola básica em prol da formação de professores de modo a reconhecer a diferenciação e a convergência de papéis, singulares e distintos, sem que os saberes de um se sobreponham aos do outro. Isto é, entende-se que as contribuições para a formação sejam pensadas em comum, compartilhadas horizontalmente com todos os envolvidos.

⁴ Parceria estabelecida anteriormente pela participação de uma das autoras num projeto de pesquisa Interinstitucional de Avaliação de Contexto que contou com o convênio com a Universidade de Pavia-Itália, e que teve continuidade no doutorado sanduíche realizado pela outra autora.

a fala, a escrita e a leitura estão articuladas e que isto se dá por meio das interações sociais entre adultos e crianças, e delas entre elas, à medida que nas suas inter-relações são construídos e partilhados significados por meio da experiência de situações reais e imaginadas presentes no cotidiano da pré-escola.

No que tange à ação do professor em relação às crianças, para o documento “a meta é garantir a presença de experiências que sejam importantes para a alegria, o desenvolvimento e o crescimento das crianças, fortalecendo, assim a possibilidade de sucesso escolar na sua trajetória educacional” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 31). Para tal, são estabelecidos objetivos e habilidades a serem alcançadas pelas crianças para cada área do conhecimento, dentre elas, as linguagens oral e escrita. Não faremos aqui uma análise mais detalhada deste documento, mas observamos que tais pressupostos dialogam, mesmo que parcialmente, com o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (CNE/SEB, Resolução n. 5/2009) documento de cunho mandatário que serviu de base para a elaboração do instrumento de Avaliação de Contexto das Práticas Educativas de Oralidade, Leitura e Escrita. Desse modo, os documentos oficiais dialogavam parcialmente entre si e, conseqüentemente, com o instrumento, o que possibilitou o seu uso na avaliação de contexto.

A entrada no campo compreendeu a negociação com os professores e com a equipe de gestão da escola, quando conseguimos realizar duas reuniões. A escola, localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, atende, em horário integral, cerca de 120 crianças de 3 a 5 anos de idade, oriundas tanto de classe média, moradoras do entorno da escola, quanto das classes populares, moradoras de comunidades, especialmente, da Rocinha. Em 2018, a equipe da escola era composta por dez professoras de turma, uma professora de arte, um professor de educação física, duas auxiliares de turma, uma merendeira, uma professora articuladora (coordenadora pedagógica), uma diretora e uma vice-diretora.

As fases da pesquisa foram organizadas junto com os professores e a direção da escola. No primeiro momento, apresentamos a pesquisa à equipe da escola numa plenária inicial, e aderiram a proposta, voluntariamente, sete das dez professoras de turma, que constituíram o grupo de trabalho. A fim de que os encontros de discussão do instrumento fossem possíveis, os professores de Educação Física e Artes se propuseram a realizar atividades com as turmas das professoras participantes da pesquisa. Além disso, foi também disponibilizado para a discussão individual da restituição das observações e avalia-

ções o horário de encontro das professoras com a coordenação pedagógica, evidenciando o compromisso da escola com o processo avaliativo. A direção reservou, para a realização da plenária final, o dia do Centro de Estudo Integral, momento em que não teria o atendimento às crianças, sendo o único dia viável no calendário para reunir toda a equipe.

É interessante notar que esse processo de organização da escola para a realização da pesquisa deu início ao movimento de mobilização dos professores em direção à participação. Esta é compreendida não apenas como ação dos diferentes sujeitos que atuam na escola, mas também como um processo dialógico entre eles atravessado pela expressão e pela escuta, de modo a aceitar os diferentes pontos de vista, sem necessariamente concordar, com o objetivo de construção coletiva (SAVIO, 2018). Assim, pode-se dizer que os professores das diferentes áreas de atuação na escola, ao procurarem juntos uma forma de se organizarem para possibilitar a realização da pesquisa, realizam o movimento de colaboração e atuação para a construção coletiva. Isso fica evidente ao serem realizadas propostas de colaboração nesse sentido.

Diante da necessidade de adequar as fases previstas na metodologia com as possibilidades do campo de pesquisa, realizamos: a) a plenária final, que consistiu na apresentação dos pontos levantados na restituição organizados em “pontos fortes” e “pontos a serem melhorados” e na reflexão a respeito deles; e b) a elaboração coletiva de um plano de ação com o objetivo de melhoria dos pontos levantados, processo no qual o formador/pesquisador atuou como mediador.

No Quadro 2, a seguir, apresentamos o processo de avaliação de contexto realizado na escola.

Quadro 2 – Desenvolvimento das fases da metodologia de avaliação de contexto.

Fases da metodologia	Tempo aproximado	Ação
Fase I - Apresentação do instrumento	1 encontro com todos os professores e equipe de gestão Plenária de apresentação	Apresentação do processo de pesquisa. Esta etapa se constituiu num momento de participação coletiva da instituição.
Fase II- Apresentação do instrumento	1 encontro com todos os professores e equipe de gestão Plenária de apresentação	Apresentação do instrumento, distribuição do questionário de meta avaliação do instrumento, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa e composição do grupo de trabalho e organização do cronograma de desenvolvimento das fases seguinte da pesquisa.
Fase III – Discussão e meta-avaliação do instrumento	2 encontros- com o grupo de trabalho	Encontros de discussão sobre o instrumento, cada um com cerca de 2 horas, com as sete professoras da escola participantes da pesquisa. Entrega e recolhimento do questionário de meta avaliação.
Fase IV - Observação, avaliação e confronto	4 semanas	Observação, na turma de cada uma das 7 professoras participantes da pesquisa, por 3 dias em cada turma. Ao fim desse período, ocorreu a avaliação da pesquisadora e a auto avaliação de cada professora observada. No quarto dia, compararam as pontuações atribuídas por cada uma delas a partir do que foi observado. Também foram realizadas entrevistas e consultas à documentação da escola.
Fase V - Restituição e avaliação do processo	2 encontros com todos os professores e equipe de gestão Plenárias de restituição	Restituição ao grupo dos resultados do processo avaliativo, estimulando reflexões em relação aos itens da(s) área(s) avaliada(s), debatendo sobre as avaliações discordantes, aprofundando as razões dos diferentes pontos de vista. Elaboração coletiva de um plano de ação para a melhoria da escola, processo no qual o formador/pesquisador atua como mediador. Avaliação coletiva do processo avaliativo realizado.

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa (BRANCO, 2019).

O DESAFIO DA PROMOÇÃO A PARTIR DO INTERNO

Após a discussão do instrumento, foram realizadas observações em cada turma e conferidas as pontuações sobre os itens do instrumento por cada uma das sete professoras da pesquisa, como autoavaliação, e pela pesquisadora, como olhar externo. Foram realizados encontros individuais da pesquisadora com cada professora para confrontação das avaliações e reflexão sobre os diferentes pontos de vista. A partir das pontuações e das eventuais diferenças de avaliação, foram destacados pontos fortes das práticas educativas desenvolvidas na escola no campo da oralidade, leitura e escrita, e pontos fracos, ou seja, pontos que precisariam de maior atenção da equipe. O objetivo foi que os pontos fortes das práticas, ainda que não fossem comuns a todas as

professoras, fossem tomados como pontos de partida para a melhoria das ações educativas no campo da oralidade, leitura e escrita na educação infantil e que os pontos fracos/ a serem melhorados destacados nas práticas fossem entendidos como fragilidades a serem superadas coletivamente.

Cabe ressaltar que, como o instrumento apresenta princípios baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (CNE/CEB, Resolução nº 5 / 2009), considera as crianças como centro do processo educativo e as interações e as brincadeiras como eixos das práticas educativas, a linguagem ganha um lugar central nas práticas pedagógicas. No instrumento, foram elencados alguns princípios que serviram de base para as perguntas/ pontos a serem avaliados, são eles:

- A linguagem é valorizada por suas funções constituinte, comunicativa, representativa, imaginativa e criativa. As práticas de oralidade, leitura e escrita se desenvolvem em situações significativas, reais e imaginárias, ou seja, em situações interativas, nas quais as crianças participam ativamente e que são consolidadas como práticas sociais, enquanto necessárias no processo dialógico entre os interlocutores;
- A leitura, para que seja significativa para as crianças, depende da performance do leitor adulto – que empenha toda a sua corporeidade, dando voz ao texto – como também da qualidade do texto, da ilustração e da maneira pela qual o tema é tratado – da sua capacidade de surpreender e comover o leitor, de fazê-lo refletir sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo. Na educação infantil, não cabe ler para mera memorização de letras, sílabas, palavras soltas. A leitura é lugar de ampliação do mundo simbólico, de conhecimentos, da fabulação, do uso da língua, do encontro com a alteridade constitutiva;
- A escrita, para ser significativa, está relacionada às atividades de narração e descrição do mundo e surge como necessidade de registro e de apoio à memória. Na turma, exerce uma importante função de construção da história do grupo, de registro das narrativas de experiências, descobertas, conquistas, histórias, passeios e situações vividas e de tudo que for relevante para a turma. Os registros podem ser feitos de diferentes formas, mas, especialmente, por escrito, podem ser impressos em diferentes suportes e apresentar variados gêneros discursivos. Não cabe, na educação infantil, qualquer forma de exercício repetitivo e cópias.

Foram apontados pontos fortes e fracos/a serem melhorados com base nas observações das turmas e nos confrontos de pontos de vista. Na primeira reunião de restituição, a equipe tomou conhecimento do processo e refletiu sobre os pontos elencados de forma bastante envolvida. Perguntas foram levantadas, a partir da apresentação em PowerPoint-PPT que trazia os pontos fortes e a serem melhoradas com fotografias e falas das professoras. Ao final, foram tirados alguns pontos e, no segundo encontro, o grupo chegou aos principais desafios a serem enfrentados, são eles:

- A equipe da escola se constituir enquanto grupo, aprendendo a lidar com as diferenças entre seus membros, mas buscando princípios comuns;
- Necessidade de ter mais momentos de troca de experiências e reflexão do grupo;
- Reflexão coletiva sobre como as crianças têm sido vistas pelos adultos, em especial as crianças tidas como fora do padrão. Considerar, nesse processo, as questões: as crianças de cada grupo são responsáveis de toda a equipe? As crianças são consideradas parte da escola, independente das suas dificuldades?
- Pensar estratégias de escuta das crianças com o objetivo de planejar e propor projetos a partir das suas contribuições e/ou interesses. A partir disso, flexibilizar o planejamento de modo que dialogue com os interesses e contribuições das crianças e, com base nele, organizar a rotina;
- Organizar os espaços e tempos da escola sem deixar de reconhecer a autonomia das crianças, ou seja, propiciar que elas tenham diferentes materiais a sua disposição e que haja momentos na rotina que sejam usados livremente, sem direcionamento direto do adulto;
- Refletir sobre quais são as práticas de oralidade, leitura e escrita próprias da Educação Infantil e o quais o grupo considera como práticas de qualidade nesse sentido.

A partir das reflexões suscitadas ao longo do processo de avaliação de contexto, esta síntese dos desafios a serem enfrentados pelo grupo passou a fazer parte das discussões realizadas pela equipe da escola nos Centros de Estudos de 2019 mensais, que foram acompanhados por pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Infância, Linguagem e Educação (GILE) da UFRJ. Este processo formativo do coletivo da escola, com vistas a melhoria da qualidade educativa, está tendo continuidade em 2020, quando a pandemia Covid-19 tem suscitado novos desafios.

CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa evidenciaram alguns pontos que consideramos básicos para se pensar a avaliação de contexto. Em primeiro lugar, destacamos a potência da metodologia para o processo de reflexão tanto individual quanto coletivo. O conhecimento prévio e a discussão de cada questão do instrumento que serviu de parâmetro para o processo avaliativo foi um importante momento, não apenas de familiaridade com os itens da avaliação, mas também de formação dos professores, já que provocaram discussões, trocas, esclarecimentos e desejo de conhecer mais sobre os temas propostos. Foram duas reuniões bastante produtivas. Na primeira, embora as professoras

estivessem ainda se soltando, foi possível criar um espaço de confiança com as pesquisadoras que se estreitou na reunião seguinte. Ficou clara a necessidade de o grupo pensar coletivamente as práticas. Outro ponto importante da metodologia foi o confronto das pontuações. Não foi simples refletir sobre as discrepâncias entre as notas atribuídas pela pesquisadora e as atribuídas pelas professoras, pois, na escola, como em muitas, não há uma cultura de avaliação na perspectiva formativa. Em segundo lugar, destacamos o próprio instrumento, porque, embora ele tenha sido focalizado na linguagem verbal (oralidade, leitura e escrita), permitiu pensar muitas questões que perpassam a linguagem, as interações, as concepções de infância e de educação infantil, como se observa nos desafios que foram elencados pela equipe da escola na plenária de restituição.

Percebemos, neste trabalho de campo, a importância de se abrir espaços interlocutivos nas escolas nos quais as professoras tenham de fato seu lugar de fala garantido, onde a participação como princípio garanta a quebra de hierarquias, tão fortemente instituídas, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Foi a escuta dos pontos fortes e fracos, dos comentários de cada professora, na presença da equipe de gestão, que possibilitou à equipe pensar coletivamente os desafios e a buscar formas de superá-los. A negociação da qualidade foi se dando neste processo de pensar junto e propor junto. Por fim, destacamos a importância de as redes municipais de educação pensarem em formas de instituir a avaliação de contexto nessa perspectiva formativa, dialógica e, conseqüentemente, uma busca efetiva, por ser pactuada coletivamente, de melhoria da oferta da educação infantil. Para isso, há que se fazer escolhas já que nem sempre dá para conciliar isto e aquilo.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de Educação Infantil: uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil. In: SOUSA, Gisele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrín. **Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto**. Curitiba: UFPR, 2015.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (orgs). **Participação e qualidade em Educação da Infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Curitiba: UFPR, 2013.

BRANCO, Jordanna Castelo. **Avaliação de contextos de práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola: possibilidades e desafios**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

GABRIEL, Carmen Tereza. Complexo de Formação de Professores: uma experiência (inter)institucional em curso. Professorado - **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 23, n. 3 (jul.-set. 2019), p. 189-209. Disponível em: <https://185.79.129.77/index.php/profesorado/article/view/74500/45295>

Acesso em: 23 de ago. 2020.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth generation evaluation**. Califórnia-USA: Sage, 1989.

MEC/SEB/COEDI. **Contribuições para a política nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto**. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação de Educação Infantil, 2015.

NÓVOA, Antonio. **Um Novo Modelo Institucional para a Formação de Professores na Universidade Federal do Rio De Janeiro**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação/Gerência Especial de Educação Infantil. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104953/orientacoesCurricularesEdInfantil.pdf> . Acesso em: 23 ago. 2020.

SAVIO, Donatella. Promover a partir de dentro: uma abordagem reflexiva e participativa da avaliação de contextos educativos1. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 72-92, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200072&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2019.

Recebido em: 24 de novembro de 2019

Aceito em: 20 de junho de 2020

Publicado em: 30 de junho de 2020