

Contribuições para a Política Nacional

A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto



Formação da Rede em Educação Infantil
Avaliação de Contexto



CONTRIBUIÇÕES PARA A POLÍTICA NACIONAL

**A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA
AVALIAÇÃO DE CONTEXTO**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Contribuições para a Política Nacional: a
avaliação em educação infantil a partir da
avaliação de contexto. -- Curitiba: Imprensa/UFPR;
Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de
Educação Básica.
Coordenação Geral de Educação Infantil -
MEC/SEB/COEDI, 2015, 104p.

Vários autores

Bibliografia

ISBN 978-85-7783-201-9

1. Avaliação educacional 2. Educação - Brasil
3. Educação - avaliação de contexto 4. Educação
infantil 5. Política e educação 6. Política
nacional.

16-00838

CDD-370.7830981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Avaliação educacional : Educação infantil
370.7830981

FICHA TÉCNICA

CAPA: Catarina Moro/Ana Júlia Lucht Rodrigues/Isabelle Natal

REVISÃO: Daniele Soares Carneiro

REVISÃO TÉCNICA: Gizele de Souza, Angela Scalabrin Coutinho e Catarina Moro

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

CONTRIBUIÇÕES PARA A POLÍTICA NACIONAL

A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA
AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

Curitiba - PR
2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

PROJETO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA MEC/SEB/COEDI/UFPR/SETOR DE EDUCAÇÃO:

Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto (fase I).

COORDENAÇÃO NO MEC:

Rita de Cássia Freitas Coelho – Coordenadora-Geral de Educação Infantil/COEDI/DICEI/SEB/MEC.

COORDENAÇÃO NA UFPR:

Gizele de Souza, Catarina Moro e Angela Scalabrin Coutinho (Setor de Educação).

EQUIPES DE PESQUISA:

Curitiba – Universidade Federal do Paraná (UFPR): Gizele de Souza, Catarina Moro e Angela Scalabrin Coutinho (pesquisadoras); Etienne Baldez Louzada Barbosa e Patrícia Teixeira Krueger (assistentes de pesquisa); Ana Júlia Lucht Rodrigues (secretaria); Franciele Ferreira França (gestão financeira).

Florianópolis – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC): Geysa Spitz Alcoforado de Abreu e Julice Dias (pesquisadoras); Aline Helena Mafra (assistente de pesquisa).

Belo Horizonte – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria Inês Mafra Goulart (pesquisadoras); Sandro Vinícius Sales dos Santos (assistente de pesquisa).

Rio de Janeiro – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): Daniela Guimarães e Patrícia Corsino (pesquisadoras); Marina Castro (assistente de pesquisa).

Consultoria: Anna Bondioli e Donatella Savio – Università degli Studi di Pavia/Itália.

Colaboração: Elena Mignosi (Università degli Studi di Palermo/Itália), Elisabet Ristow Nascimento, Arleandra Cristina Talin do Amaral e Gioconda Ghiggi.

Tradutor (língua italiana): Luiz Ernani Fritoli (UFPR).

APRESENTAÇÃO

O presente documento expressa a contribuição dos integrantes do Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” para a política nacional de avaliação em Educação Infantil. O projeto é uma ação da Universidade Federal do Paraná com outras universidades brasileiras (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado de Santa Catarina), além da universidade italiana – *Università degli studi di Pavia/Itália* – e conta com a parceria técnica e financeira da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Dentre os objetivos do projeto, firmou-se o 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 esta finalidade em perspectiva, o projeto se debruçou durante dois anos e meio, por meio da pesquisa, a refletir e formular posicionamentos e contribuições acerca da avaliação de contexto.

Entende-se que a temática da avaliação assume contemporaneamente tensões de ideias, práticas e políticas sobre e para a avaliação em educação e Educação Infantil. No entanto, tem-se a certeza sobre a necessidade de se enfrentar o tema, ampliando estudos, pesquisas e proposições que poderão auxiliar no entendimento da constituição do próprio campo, das tendências e lacunas existentes, da ampliação do debate político-acadêmico e na difusão de uma cultura de avaliação democrática e comprometida com a justiça social.

Neste texto se encontra um percurso coletivo de trabalho, uma trama tecida a muitas mãos, um esforço partilhado entre

pesquisadoras (brasileiras e italianas) que compuseram o projeto de pesquisa; professoras e gestores das instituições de Educação Infantil que participaram do processo de investigação; o representante do governo federal – por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC; colegas da área que aceitaram participar de reuniões técnicas e seminários a fim de nos ajudar a balizar as contribuições que ora apresentamos. Colaboraram também na tessitura deste documento os pesquisadores que participam de Grupos de Trabalho da ANPED e são integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR), nas áreas da infância e movimento, relações étnico-raciais e educação especial. O princípio formativo da avaliação fez parte deste projeto, tanto no âmbito teórico quanto no exercício da construção da própria proposta.

O texto que se segue tem uma natureza específica de contribuição do projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” para o diálogo com o campo da política nacional de avaliação de Educação Infantil, oportunizando reflexões e proposições de avaliação de contexto para a educação de crianças nas instituições de Educação Infantil. Todavia, vale esclarecer que o que aqui se explicita revela uma parte das incursões e estudos desenvolvidos pelo projeto e pela pesquisa de campo, entendendo que outras produções poderão ser compartilhadas e publicizadas sob forma de artigos, comunicações em eventos, etc.

Este documento se dirige às instituições e aos profissionais que atuam, pesquisam, militam e respondem pela Educação Infantil brasileira, em especial, aos gestores responsáveis pela oferta e supervisão da Educação Infantil, entendendo-os em um sentido alargado do termo, aqui incluídos tanto os profissionais que estão na direção da gestão na administração pública municipal, como também os que estão nas equipes técnicas de depar-

tamentos, núcleos regionais, formação e supervisão de instituições de Educação Infantil.

A organização deste material está estruturada em três partes: uma primeira, que trata da relação entre qualidade na Educação Infantil brasileira e avaliação de contexto, recuperando documentos e ações já desenvolvidas; uma segunda, que discute a perspectiva teórico-metodológica de avaliação de contexto e o percurso sintético do projeto realizado; e uma terceira, da contribuição do projeto para a política nacional de avaliação de Educação Infantil por meio de uma proposição que dialoga com a elaboração e a revisão de instrumentos de avaliação em Educação Infantil.

SUMÁRIO

1. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E AVALIAÇÃO DE CONTEXTO.....	13
1.1 A questão da qualidade nas ações da COEDI/MEC.....	13
1.2 A questão da qualidade nas regulamentações da CEB/CNE/ MEC	20
1.3 A questão da qualidade nos Planos Nacionais de Educação	22
1.4 A questão da qualidade em fóruns de pesquisa.....	25
1.5 Avaliar: um ato de qualidade	27
1.6 Avaliação de contexto: definições, especificidade e abrangência	32
1.6.1 Os instrumentos	34
1.7 Problematizando a avaliação das crianças: posicionamento a partir da avaliação de contexto.....	37
2. QUESTÕES METODOLÓGICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE CONTEXTO.....	43
2.1 Quem e como se compromete com o processo	43
2.2 Explicitação de dissensos e confronto na construção de entendimentos comuns	51
2.3 Potencialidades do processo avaliativo	54
3. PROPOSIÇÕES PARA DIÁLOGOS	59
3.1. Proposição para elaboração ou revisão de instrumentos de avaliação em Educação Infantil	59
EXPERIÊNCIA EDUCATIVA.....	63
ÁREA I – EXPERIÊNCIAS RELACIONAIS E SOCIAIS	66
SUBÁREA: INSERÇÃO	66
DIMENSÕES	67
SUBÁREA: RELAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM AS FAMÍLIAS	70
DIMENSÕES.....	71
SUBÁREA: DIVERSIDADE E DIFERENÇAS	73
DIMENSÕES.....	74

SUBÁREA: CUIDADO DE SI, COOPERAÇÃO E PARTICIPAÇÃO	76
DIMENSÕES.....	77
ÁREA II: PROPOSTAS E CONTEXTOS	79
SUBÁREA: INTERAÇÕES	79
DIMENSÕES.....	80
SUBÁREA: BRINCADEIRAS	82
DIMENSÕES.....	83
SUBÁREA: MANIFESTAÇÕES DA ARTE	85
DIMENSÕES.....	86
SUBÁREA: NARRATIVAS, APRECIÇÃO E INTERAÇÃO COM A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	88
DIMENSÕES.....	89
SUBÁREA: RELAÇÕES QUANTITATIVAS, ESPACIAIS E COM O MUNDO FÍSICO E NATURAL	93
DIMENSÕES.....	93
ÁREA TRANSVERSAL: ORGANIZAÇÃO, REFLEXÃO E SOCIALIZAÇÃO	96
SUBÁREA: OBSERVAÇÃO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	97
REFERÊNCIAS	101

1. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

A questão da qualidade na Educação Infantil e sua avaliação vem cada dia mais tematizando o debate acerca desta etapa da educação básica no Brasil. A preocupação com a questão vem desde as mobilizações entre os anos de 1970/1980, como nos movimentos de luta pelos direitos das crianças por creches e no processo da Constituinte. Contudo, nos anos de 1990, pós-estabelecimento da nova Constituição Federal de 1988, antes mesmo da promulgação da LDB nº 9394/1996, o tema passou a mobilizar ainda mais professores, pesquisadores, gestores e demais interessados em serviços educativos para as crianças de até seis anos e suas famílias. A abordagem vem sendo ampla e alude a diferentes objetos de interesse a serem avaliados, incluindo: políticas e programas para Educação Infantil, proposta e processos pedagógicos levados a cabo no cotidiano do trabalho com as crianças. O tema é pauta, em âmbito nacional, na competência do Ministério da Educação (MEC), seja na prerrogativa de orientação técnica, própria da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), ou no que compete à normatização e regulamentação da área, próprias da Câmara da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE). Coloca-se também como meta dos planos decenais de educação, assim como pauta de pesquisas acadêmicas e objeto de discussão em fóruns diversos.

1.1 A questão da qualidade nas ações da COEDI/MEC

No cenário da Política Nacional de Educação Infantil, seja em documentos, que assumem a função de guia na reflexão e na

implementação da qualidade, ou em ações de discussão e formação, a COEDI/MEC tem proposto e vem enfrentando o tema de modo direto, desde 1995. Naquele ano as pesquisadoras Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos publicaram, pelo Ministério da Educação (MEC), *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. O conteúdo desta publicação provoca nos leitores uma reflexão sobre o que deveria ser considerado nas políticas públicas e nas práticas cotidianas no interior das unidades de Educação Infantil – creche e pré-escola. A listagem de itens para um atendimento que respeite os direitos das crianças instiga os envolvidos com a oferta de Educação Infantil a se questionarem sobre suas políticas, programas e ações no dia a dia da Educação Infantil. Nesse sentido, este documento, reeditado e novamente publicado pelo MEC em 2009, cumpre, entre outros, o papel de orientar e ampliar a visão dos responsáveis sobre a oferta da Educação Infantil, principalmente pública, acerca dos direitos das crianças a bons serviços de creche e pré-escola.

Outros documentos, frutos de diferentes ações do MEC, foram produzidos de 1994 a 1996, exclusivamente em versão impressa e com menor circulação. Entre eles o documento *Política Nacional de Educação Infantil*, editado em 1994, que marcava a preocupação com a qualidade da oferta entre os objetivos e as ações prioritárias da política em âmbito federal.

Em 2005, incorporando outras questões, o MEC publica *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*, no qual há referências à avaliação das políticas; das propostas pedagógicas e do trabalho pedagógico (avaliados pelas próprias instituições e envolvendo toda a comunidade escolar). Ao fazer referência a estudos e pesquisas diagnósticas da realidade da Educação Infantil, também está aludindo

à avaliação em vista de novas políticas ou ajustamento das que se encontram em vigor.

No ano de 2006, foram publicados e distribuídos os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* e os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil*, voltados a um maior detalhamento de aspectos prioritários para traduzir a qualidade nas práticas cotidianas das instituições.

O primeiro documento é composto de dois volumes. No primeiro volume são apresentados os fundamentos para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, desde as concepções de criança, de pedagogia da Educação Infantil, recuperando a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas sobre o tema, aspectos presentes na legislação nacional, assim como consensos e polêmicas no campo. O segundo volume trata de aspectos conceituais a fim de distinguir *parâmetros* e *indicadores* de qualidade; discute as competências dos sistemas de ensino nos âmbitos federal, estadual e municipal, considerando as definições e implementações das políticas públicas em relação à qualidade da Educação Infantil brasileira; refere sobre a caracterização das instituições que ofertam educação e cuidados com as crianças até os 6 anos no país; e apresenta parâmetros nacionais de qualidade para as instituições, entre os quais inúmeros aspectos referentes à: proposta pedagógica, gestão da unidade, equipe docente e demais profissionais, interação entre todos os profissionais (incluindo a gestão) e infraestrutura dos espaços.

O segundo documento trata da qualidade dos espaços físicos e dos prédios para as instituições de Educação Infantil. O volume 1 traz à discussão as relações entre espaço físico, projeto pedagógico, desenvolvimento da criança e adequação ao ambiente para pensar e propor sugestões aos gestores municipais acerca da

importância em se ter uma concepção do projeto que considere a finalidade pedagógica da instituição pretendida e da necessária interdisciplinaridade para a criação de projetos para construção de estabelecimentos destinados à Educação Infantil ou mesmo para reforma e adaptação. O Encarte *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil* traz descrições de espaços que deveriam estar contemplados em uma instituição de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos, dispendo de alternativas a estes espaços e sugestões para aspectos construtivos, a partir da incorporação de metodologias participativas que incluam as necessidades e os desejos dos envolvidos, em articulação com as características ambientais e com a proposta pedagógica da unidade em questão.

Em 2009, o MEC publica os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, documento que se constitui em um instrumento de autoavaliação. No mesmo, além de dimensões e indicadores propostos para serem verificados, encontramos indicativos de encaminhamentos metodológicos para que o processo seja concretizado em cada unidade educativa. Com base em princípios democráticos e participativos sugere-se que direção, técnicos, professores, auxiliares, famílias e pessoas da comunidade, em um processo aberto, reflitam e discutam sobre os indicadores ali propostos a fim de melhorar a qualidade da educação ali exercida, culminando na elaboração e posterior consecução de um plano de ações para melhoria. O documento adentra a discussão do conceito de qualidade, flexível, negociável em face das diferentes perspectivas que se adotam: socialmente construído; dependente do contexto; baseado em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades. Indicam-se como passíveis de avaliação: as políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos

professores e demais profissionais; a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições. Em relação à avaliação das crianças, reitera que ela não deve implicar a retenção das crianças na Educação Infantil.

Nesse mesmo ano, o MEC publicou, em conjunto com a Unesco, o documento *Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação*. O relatório foi produzido a partir de estudos prévios que abordaram quatro temáticas principais: as competências governamentais, os indicadores de acesso e as condições da oferta de vagas, a questão da qualidade (a partir de um balanço dos resultados de pesquisas) e o financiamento das políticas e serviços. Ao final apresenta uma atualização do quadro da Educação Infantil brasileira em relação ao ano de término do relatório, 2006, e o ano de sua publicação, 2009.

Dissonante das ações da COEDI/MEC, no ano de 2011, a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), ligada à Presidência da República, desconsidera essa trajetória e os princípios defendidos pela área da Educação. Propõe a ampla utilização do instrumento norte-americano ASQ-3¹ – avaliação em larga escala do desempenho das crianças entre 0 e 6 anos. A proposição foi combatida pela comunidade acadêmica e técnica da área da educação, com posicionamentos e manifestos contrapostos a tal concepção e processo avaliativo.

Em 2011, o MEC instituiu, pela Portaria nº 1.147, um Grupo de Trabalho para produzir subsídios que viessem a contribuir para a definição da política de avaliação da Educação Infantil no Brasil. Em 2012, a nova Portaria nº 379 nomeia os representantes dos

¹ O Ages and Stages Questionnaire ASQ-3, formulado por Jane Squires e Diane Bricker, é um instrumento de triagem acerca de problemas ou distúrbios no desenvolvimento de crianças pequenas, a fim de encaminhá-las a um profissional especializado. Investiga seis dimensões do desenvolvimento infantil: comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, solução de problemas, aspecto pessoal/social e emocional, informando em qual daquelas dimensões a criança está menos desenvolvida. São 21 escalas, sendo que cada uma contém 30 perguntas; como existem repetições, o total de itens não repetidos é 275. O ASQ-3 classifica as crianças em três categorias: (a) necessita de uma avaliação em profundidade; (b) monitoramento e estímulos adicionais são recomendados; e (c) está se desenvolvendo conforme o esperado.

órgãos e entidades que compõem o Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil. Os trabalhos do Grupo resultaram em um documento intitulado “Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação”, no qual se encontram reafirmações e definições fundamentais para a continuidade do debate e implementação de novas ações em relação ao tema.

A fim 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).

O documento avança e culmina na proposição de diretrizes para uma avaliação em Educação Infantil a ser adotada como política pública nacional que:

- seja coerente com as finalidades e características da educação infantil;
- inclua ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo;
- produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais;
- articule-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por redes e escolas públicas;
- seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e resultados;
- considere os determinantes intra e extrainstitucionais que condicionam a qualidade da educação;
- pautar-se por uma perspectiva democrática e inclusiva, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;

- promova um processo participativo capaz de viabilizar a dimensão formativa da avaliação, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição e acolhimento de parâmetros de qualidade;
- leve em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional. (BRASIL, 2012, p. 18-19).

Como encaminhamentos com a intenção de operacionalizar uma sistemática de avaliação, o Grupo de Trabalho propôs ações de ordem institucional:

- na competência do MEC/SEB/COEDI – “divulgar amplamente padrões de qualidade, a partir dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, assegurando sistemática de envolvimento do órgão executivo do respectivo sistema de ensino” – mapear e analisar “ações e estratégias implementadas por municípios brasileiros que realizam avaliação na educação infantil, incluindo a avaliação da criança”;
- no intuito de constituir em âmbito nacional uma cultura avaliativa que se volta para a oferta dos serviços na articulação com o acompanhamento das transformações das crianças, baseada na participação democrática e relacionada a um conjunto de indicadores de gestão educacional;
- na competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP) – acolhimento da responsabilidade pela implementação da avaliação da Educação Infantil, a fim de integrar esta etapa na Política Nacional de Avaliação da Educação Básica;
- articulação com outras instituições de investigação – universidades, institutos de pesquisa, associações – para aprofundar pesquisas já desenvolvidas sobre as condições de funcionamento e as práticas educativas em curso nas instituições de educação infantil, analisando suas metodologias e buscando cotejar elementos presentes no instrumental avaliativo utilizado com vistas à adequação ao contexto brasileiro (quando forem instrumentos criados em outros países);
- na articulação entre MEC/INEP e demais instituições de pesquisa – a continuidade de desenvolvimento de estudos e propostas que possam subsidiar a implantação e aprimoramento da avaliação da educação infantil. (BRASIL, 2012, p. 25-27).

Entre os desdobramentos deste trabalho, o INEP, em 2013, publica a Portaria nº 505/2013², que institui a Comissão de Especialistas da Avaliação da Educação Infantil, com vistas a contribuir com proposições junto ao instituto para implementação da avaliação da Educação Infantil nacional, sob a coordenação da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do INEP. Ainda em relação a tal implementação, o INEP criou naquele mesmo ano um Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, composto por diferentes entidades³ e também coordenado pela DAEB/INEP, pela Portaria nº 360⁴. Inicialmente tais portarias teriam a vigência de um ano, com possibilidade de renovação pelo mesmo prazo. Em maio de 2015, após finalização dos trabalhos de ambos os grupos, a DAEB/INEP formula a proposição de uma minuta de portaria referente à criação da avaliação nacional⁵, que tem como foco o monitoramento da oferta da Educação Infantil.

1.2 A questão da qualidade nas regulamentações da CEB/CNE/MEC

Os anos de 1998 e 1999 consagram as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 022/98 e Resolução CNE/CEB nº 01/99), com a finalidade de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos

² Portaria nº 505, de 23 de agosto de 2013. A Comissão foi composta por: Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho – UFPA; Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto – IPEA; Catarina de Souza Moro – UFPR; Eloisa Acires Candal Rocha – UFSC; Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg – FCC; Gizele de Souza – UFPR; Fátima Cristina de Mendonça Alves – ABAVE; Jorge Abrahão de Castro – MPOG; Livia Maria Fraga Vieira - UFMG e Sandra Maria Zakia Lian Sousa – USP.

³ Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) – INEP; Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) – INEP; Secretaria de Educação Básica – Ministério da Educação SEB/MEC; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE; União Nacional de Secretários Municipais de Educação – UNDIME; União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME; Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB; Rede Nacional para a Primeira Infância – RNPI; Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação – CNTE; Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE.

⁴ Portaria nº 360, de 9 de julho de 2013.

⁵ A minuta aguarda assinatura do Ministro da Educação.

e firmar outro paradigma para “a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade” (BRASIL, 1998, p. 2).

Em 2009, é aprovada a revisão destas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, um processo amplo, fruto de intensos debates, audiências públicas, pesquisas, mobilizações de setores diversos e de modificações na legislação educacional brasileira, tendo sido promovido pelo Ministério da Educação e assumido pelo Conselho Nacional de Educação.

Assim, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (BRASIL, 2009a), mais explícitas e extensivas, atendem melhor a função de orientar as práticas pedagógicas cotidianas. Por ser um documento de caráter mandatário, toda e qualquer instituição educativa que ofereça atendimento para crianças com até 6 anos de idade deve tomá-lo como parâmetro das suas ações.

A avaliação contemplada nas atuais DCNEI diz respeito ao processo educativo propiciado às crianças e vivenciado por ela e pelos seus familiares no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Enfatiza-se o acompanhamento, o registro e a documentação do trabalho realizado nas instituições, assegurando continuidade nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças tanto no interior da própria etapa, nas transições da família para a instituição, de grupamentos e de creche para a pré-escola, quanto na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Outra questão realçada nas DCNEI sobre a avaliação diz respeito a que esta seja entendida como um recurso que propicie a interlocução com as famílias (Arts. 10 e 11). Assim, a avaliação na Educação Infantil deve auxiliar na criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança. Sobretudo, na transição dessas duas etapas, de modo a não fragilizar o respeito às especificidades etárias e à organização dos tempos e espaços apropriados a tais especi-

ficidades, não deve antecipar conteúdos ou rotinas próprias dos grupos de crianças mais velhas.

1.3 A questão da qualidade nos Planos Nacionais de Educação

O primeiro **Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2011**, Lei nº 10.172/2001, pactuava dentre suas metas três em que a questão da qualidade da Educação Infantil aparece registrada no texto: a meta 10 indicava “que os municípios estabeleçam um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia de cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais”. A meta 19 propunha “estabelecer parâmetros de qualidade *dos serviços* de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção de medidas de melhoria da qualidade”. Outra meta, a de número 11, também se articulava à questão da qualidade do atendimento (específico da etapa de creche) ao propor a criação de mecanismos de colaboração entre educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração e avaliação das instituições de atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade. A trajetória destes últimos 15 anos demonstra que essas três metas foram sendo buscadas e atendidas de forma irregular, arbitrária, pois houve iniciativas distintas direcionadas a uma ou outra meta, de modo localizado, realizadas por um ou outro sistema ou rede municipal. O MEC interveio por meio das ações e documentos já referenciados acima; contudo, não podemos afirmar que foram metas atingidas de modo pleno e finalizado. Os desafios permanecem e se recolocam em novos dimensionamentos.

O atual **Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024**, com um hiato de quatro anos entre o anterior e este (Lei nº 13.005/2014), explicita em diferentes metas e estratégias os desafios relativos à qualidade e à avaliação. No texto da Lei a melhoria da qualidade da educação nacional é apresentada como uma das diretrizes do atual plano decenal (Art. 2º). Também está disposto em forma de artigo da Lei (Art. 11) que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica deverá se constituir “fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino”, cabendo lembrar que dela faz parte a Educação Infantil.

Adentrando as metas e estratégias verificamos enfrentamentos e desafios importantes no que toca a etapa educacional para as crianças até os 6 anos de idade. Na Meta 1, voltada à 1ª etapa da educação básica, várias estratégias direta e indiretamente discutem qualidade em articulação ou não com a avaliação. Explicitam-se algumas ideias referentes a: um padrão nacional de qualidade, considerando peculiaridades locais (estratégia 1.1); acesso (mencionando a criação de mecanismos de levantamento e consulta pública de demanda por creche) e equidade (estratégias 1.3, 1.4); ampliação de construção e reestruturação de estabelecimentos (estratégia 1.5); preservação das especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares para as crianças até os 6 anos e articulação com a etapa escolar seguinte (estratégia 1.13). Uma estratégia específica sobre a avaliação da Educação Infantil, 1.6, indica que esta deverá ser implantada até o segundo ano de vigência do Plano e realizada “a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes”. O intuito é criar um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil

com vistas à melhoria da qualidade e à garantia de cumprimento de padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais. A Meta 4 inclui, em relação às idades de 4 e 5 anos, a universalização para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular, sem desconsiderar a necessidade de serviços especializados. Na Meta 7, ainda que se explicita o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, que não se relaciona à Educação Infantil, encontra-se a Estratégia 7.4 em que há a proposição de:

induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (BRASIL, 2014, não paginado).

Entendemos que tal registro nesta estratégia inclui a Educação Infantil. Outra meta, que consideramos estar articulada à qualidade da oferta da Educação Infantil, é a Meta 19, por tratar da busca em efetivar a gestão democrática da educação, estimulando a “participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares”. Por último e tão importante quanto as indicações anteriores do atual PNE, temos a Meta 20, que registra a perspectiva de ampliação no investimento público em educação para 10% (dez por cento) do PIB até o final da vigência do Plano, além da implementação do Custo Aluno Qualidade – CAQ como parâmetro para o financiamento de todas as etapas e modalidades da educação básica (Estratégia

20.7). E também destaca-se outra importante estratégia, 20.11, que propõe a aprovação até 2016 da Lei de Responsabilidade Educacional.

Depreende-se das proposições de âmbito nacional retomadas até aqui a prerrogativa de que a preocupação com a qualidade da educação deve partir e se articular à defesa e à conquista dos direitos de todos ao acesso à Educação Infantil, questão que ainda nos desafia, governos e sociedade.

1.4 A questão da qualidade em fóruns de pesquisa

A temática da qualidade e suas interfaces, mais especificamente no que diz respeito à sua percepção, verificação e possibilidades de avaliação, tem sido objeto de discussões em diferentes espaços criados desde 2006, com maior intensificação a partir de 2010.

Em 2006 houve uma pesquisa intitulada “Consulta sobre qualidade da Educação Infantil”, realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em conjunto com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), na qual o objetivo principal foi ouvir os protagonistas, de dentro e de fora das instituições, incluindo as crianças, procurando conhecer suas concepções sobre a Educação Infantil e suas opiniões sobre os critérios de qualidade para essa etapa educacional.

Outras ações além de pesquisas, como seminários, encontros e congêneres vêm sendo promovidas pelo MEC, Fundação Carlos Chagas e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil, da Universidade Federal do Paraná (NEPIE/

UFPR)⁶, em parceria ou isoladamente. Entre outras, uma das intenções de tais atividades é qualificar o debate em âmbito nacional e local sobre a relação entre avaliação e qualidade para a etapa da Educação Infantil.

Também em complementaridade e ampliação destas e outras ações relativas à interface entre qualidade, avaliação e Educação Infantil, podemos acompanhar com satisfação o aumento da produção acadêmica em relação ao tema, tanto de autores brasileiros como de estrangeiros, que tem vindo compor o debate que transcende as demandas nacionais e também está presente na agenda de outras nações.

A importância do tema vem repercutindo em ações e documentos de diferentes sistemas ou redes municipais que buscam enfrentar o desafio da qualidade da Educação Infantil e sua avaliação. Assim, contemporaneamente alguns municípios têm se colocado o propósito de criar indicadores *ad hoc* ou parâmetros para refletir sobre a qualidade *in loco*, seja na totalidade da sua rede ou nas instituições independentemente. Esse movimento, por si só, sinaliza a necessidade de fundamentação e problematizações de base acerca das concepções de qualidade, de avaliação e de contexto que faremos a seguir.

⁶Em 2010, a Fundação Carlos Chagas promoveu o Seminário Internacional sobre Qualidade na Educação Infantil. Em 2012, realizaram-se as seguintes atividades: Reunião Técnica na sede da Organização dos Estados Ibero-Americanos, promovida pelo MEC/OEI/UFPR; Seminário Internacional: Educação e Avaliação em Contextos da Educação Infantil, promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR/MEC); e Seminário Internacional Avaliação da Educação Infantil: Tendências e Perspectivas, pela Fundação Carlos Chagas. Em 2013, foram realizados o Seminário Internacional: Avaliação como Promoção da Qualidade: Política e Formação na Educação Infantil, promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR/MEC) e o II Seminário Internacional Avaliação da Educação Infantil: Tendências e Perspectivas, pela Fundação Carlos Chagas. Em 2015, aconteceu o Seminário Avaliação de Contexto: Participação, Restituição e Formação e o Seminário Internacional Avaliação de Contexto na Educação Infantil: Perspectiva Formativa e Reflexiva – ambos promovidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR/MEC).

1.5 Avaliar: um ato de qualidade

A discussão que fazemos no presente documento parte da consideração do **contexto educativo** como objeto de avaliação. Por **contexto educativo** nos referimos ao conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas, a organização do trabalho entre os docentes, as relações com as famílias, as atividades e os relacionamentos profissionais, entre outros.

A abordagem avaliativa apresentada foi proposta pelas professoras e pesquisadoras italianas – Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio, entre outros colegas de trabalhos de assessoramento e pesquisas no tema, que tiveram ou mantêm vínculo com a Universidade de Pavia. Para estas autoras a noção de **contexto** se articula à teoria do desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner (1996) e à abordagem sistêmica de Bateson (1972).

Nos interessam, sobremaneira, as considerações de Anna Bondioli (2004a) acerca da **instituição de Educação Infantil como contexto educativo**, que se constitui em um microssistema relacional, propício à socialização e desenvolvimento humano mútuos de crianças e adultos, ou seja, não exclusivo das crianças, mas extensivo aos familiares e profissionais (BONDIOLI, 2004a, p. 125).

Tal concepção enfatiza as instituições de Educação Infantil como um sistema aberto em inter-relação com outros sistemas (as famílias, a administração daquela rede de instituições – pública ou privada –, o contexto social e político), o que reitera o disposto no Art. 5º das atuais DCNEI, quando se afirma serem “espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados” com a finalidade de educar

e cuidar “de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.” (BRASIL, 2009a, p. 1).

O contexto educativo não apenas contém elementos concretos (pessoas, mobiliário, materiais, etc); mas, sobretudo, constitui-se em processo no qual as dimensões materiais, relacionais e simbólicas se definem constantemente, de modo dinâmico e recíproco, desvelando e consolidando a identidade educativa da instituição (BONDIOLI, 2008a)⁷.

Exatamente a respeito de uma identidade, a da Educação Infantil brasileira e, buscando enfatizar as funções dessa etapa educacional no país, interessa lembrar e ter em consideração o disposto nos Art. 7º, 8º, 9º e 10 das DCNEI (BRASIL, 2009a), que discorrem sobre as propostas pedagógicas, o currículo, a avaliação e o que devem assegurar.

Tanto na perspectiva italiana, com a qual travamos o presente diálogo, quanto na concepção presente nas DCNEI, as famílias e as instituições de Educação Infantil – creche e pré-escola – são contextos educativos que estão em relação. É importante enfatizar que tais instituições como contextos de educação dispõem de especificidades relativas a sua finalidade formativa com: modalidades próprias de trabalho; estilos pedagógicos específicos; diferentes protagonistas – docentes, famílias e crianças; inúmeras relações com outras instituições e contextos mais amplos; muitas complexidades; diversificadas oportunidades de encontro e trocas de experiências entre adultos e entre adultos e crianças (CIPOLLONE, 2014, p. 90).

Para Bondioli e Savio (2013, p. 16), “o contexto educativo nas suas articulações e complexidades torna-se objeto de reflexão

⁷ Este e outros textos em italiano, aqui referidos, foram traduzidos sob responsabilidade de Catarina Moro, Angela Scalabrin Coutinho e Gizele de Souza.

com o objetivo de sistematizar hipóteses e projetos de melhorias.” Em consonância com essa proposição, Cipollone (2014, p. 42) afirma que “refletir sobre as características deste microsistema significa, portanto, interrogar-se também sobre as características qualitativas de níveis sistêmicos mais amplos e sobre as relações que elas têm com a situação individual observada”.

Muitas considerações têm sido feitas sobre as concepções que o termo **qualidade** assume, sobretudo quando se articula à oferta educativa. Entre as ideias recorrentes está a de que qualidade depende de valores particulares, sejam estes individuais ou de grupos; nesse sentido, não se pode articular qualidade a padrões universais, estabelecidos *a priori* e hierarquicamente, de cima para baixo.

Sobretudo, quando nos referimos à **qualidade educativa** está implícito um princípio de que sua determinação é intersubjetiva. Ou seja, depende de processos de negociação, participativos e democráticos, acerca dos aspectos e das ações próprios da oferta de Educação Infantil de uma dada instituição. Também de uma dada rede, com um determinado sistema, baseado nestas ou naquelas decisões políticas. Para Hellen Penn (2011) é importante ter claro que a qualidade não é uma abstração, mas um dado concreto, resultante de determinadas definições e escolhas políticas. Algumas, inclusive, resultantes de considerações não articuladas a preocupações educacionais.

No âmbito da instituição de Educação Infantil, a qualidade se relaciona com o que as pessoas participantes e interessadas consideram desejável, oportuno e significativo em relação ao trabalho pedagógico ali realizado. Nesse sentido, para que aconteça a negociação, requer-se a expressão dos vários pontos de vista, diferentes entre si ou não. Qualidade não é algo dado, qualidade se constrói, refletindo-se e discutindo acerca de pontos de vista expressos, negociando; o que requer **participação**.

O que podemos pensar e debater acerca da participação? Com base em Bondioli e Savio (2013), enfatizamos aspectos fundamentais e inerentes à participação sobre os quais precisamos atentar e refletir.

Participação é algo concreto que vai além do entendimento de constituir-se um “direito” ou um “dever” – é um compromisso entre pessoas, que se traduz em ações acordadas por esse grupo e “tem, portanto, sempre uma conotação local e histórica, ligada a precisos momentos de uma escola ou de um contexto educativo e a participantes concretos” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 41) em um grupo com interesse comum.

Acerca da participação:

- requer uma definição de papéis entre os participantes, que possa ser modificada;
- implica em revisão e ampliação da perspectiva individual, fruto do debate, compartilhamento e troca de ideias, o que significa ter um papel formativo para os participantes;
- resulta em ações que visam objetivos comuns, de modo dinâmico, com possibilidades de inovação pela postura investigativa implícita no processo de grupo;
- é condição para deflagrar processos de negociação e atingir os objetivos pretendidos. E é, ao mesmo tempo, possibilidade que se constrói no trabalho em grupo, que se conquista pela valorização “dos interesses de quem entra no jogo”, possibilitando um “sentido de pertencimento e de identidade” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 42) do grupo;
- permite criar maior consciência de por que e como participar e da importância da participação;
- é ao mesmo tempo condição e possibilidade para uma reflexão ampla sobre experiências comuns.

Quando discutimos a avaliação da qualidade de contextos educativos, a questão da participação não pode negligenciar e deve atentar para as crianças. Acerca disso, Savio (2013) retoma Katz (1995) quando propõe uma perspectiva “de baixo para cima” que “visa a pôr em foco a qualidade de vida que toda criança experimenta internamente àquele contexto, procurando responder à pergunta geral ‘como se sente uma criança nesse ambiente?’” (p. 246). Além desta questão mais ampla, outras três provocam a reflexão sobre os impactos das experiências educativas propiciadas às crianças nos espaços institucionais de creches e pré-escolas ao nos indagar sobre: “a) se cada criança se sente acolhida, aceita, protegida na maior parte do tempo; b) se cada criança encontra a maior parte das atividades e experiências apaixonantes, significativas, satisfatórias; c) se a maioria das crianças resiste em deixar o ambiente e deseja permanecer.” (p. 247).

A qualidade é participativa e negociada. E é também transformadora. Buscar melhoria de qualidade significa alcançar um acordo através do debate entre aqueles interessados pela instituição de modo a: “definir de maneira consensual: valores, objetivos, prioridades; ideias sobre como a instituição é e sobre como deveria ou poderia ser e; agir de acordo com isso, de maneira sinérgica” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, comunicação pessoal). Nessa direção, ao refletir e avaliar a qualidade do contexto educativo, ao negociar a qualidade, a construímos em um processo participativo, que se constitui para nós em um processo, concomitantemente, **formativo**.

Na medida em que instauramos espaços para a reflexão e o debate sobre qualidade, criamos oportunidade para nos questionarmos sobre as condições da oferta e os fazeres relativos à prática educativa levada a efeito na instituição. Tal debate nos permite explicitar ideias, crenças sobre o trabalho pedagógico com crianças pequenas e seus familiares. Nos instiga a conhecer mais,

tomar em consideração outros pontos de vista, conhecer um referencial de qualidade para esse trabalho, implícito no instrumento de avaliação que estivermos utilizando. Todo esse movimento coloca em questão o que sabemos, problematiza nossa prática, amplia olhares, fortalece ideias mais qualificadas acerca de uma boa instituição de Educação Infantil e de boas práticas. Para Bondioli e Ferrari (2004) compete ao professor/educador considerar a reflexão sobre seu próprio trabalho e a avaliação do contexto em que ele trabalha como aspectos constitutivos do “ofício docente” e como garantia crescente da sua profissionalidade. É esse movimento que responde à caracterização do processo de discussão e de verificação da qualidade do contexto educativo como formativo e implica (pelo menos nas primeiras ocasiões em que formos efetivar esse processo) contar com a participação de uma pessoa externa, que tenha conhecimento prático e teórico no campo, que conheça outras realidades institucionais e possa atuar como formador e também avaliador externo.

Ampliar o debate sobre qualidade em Educação Infantil implica adentrar na discussão sobre avaliação de contexto, entre outras frentes, e na sua problematização.

1.6 Avaliação de contexto: definições, especificidade e abrangência

Partindo das conceituações anteriores, seguimos na perspectiva de uma abordagem avaliativa que se caracteriza por ser reflexiva e dialógica; participativa; negociada e democrática, que tem uma clara finalidade formativa. A avaliação deve ser tratada e desenvolvida como constitutiva do processo educativo em sua amplitude, inserido no projeto político-pedagógico da instituição, não sendo tratada de forma isolada, independente (UFPR, 2015).

Como argumentam Sousa e Oliveira (2003, p. 883), “potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação certamente supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação”.

Assumir esta abordagem implica ampliar as perspectivas sobre avaliação. Bondioli (2004a) considera que o propósito da avaliação nessa abordagem é nos perguntarmos se o que oferecemos, enquanto instituição educativa, às crianças e o que realizamos junto com elas é valorativo, ou seja, é formativo tanto para as crianças como para as suas famílias. A intenção não é sabermos se “fazemos bem ou mal o nosso trabalho”. Mas sim sabermos “por que faço aquilo que faço?” e “o que, de fato, obtenho com aquilo que faço?”. Um percurso com base nessa reflexão constitui-se numa ocasião para se questionar sobre as concepções educativas implícitas nas práticas, tornando-as explícitas, de modo tal a ampliar a consciência e as possibilidades de uma reestruturação fundamentada sobre o próprio fazer. Avaliação e reflexão sobre a qualidade são processos intrinsecamente ligados e convergentes.

A avaliação não pode se basear em juízos subjetivos. Ao contrário, precisa submeter os diferentes elementos e práticas do contexto educativo a uma observação e investigação sistemáticas. O julgamento, aspecto central em um processo avaliativo ou autoavaliativo, se efetiva por indicadores passíveis de determinação e que nos trazem para a demarcação da importância de termos um ou mais instrumentos para tal. No nosso caso, interessa aqui situar os instrumentos italianos que escolhemos conhecer e discutir em termos da potencialidade de cada um, para refletir a qualidade da oferta educativa de creches e pré-escolas no Brasil.

1.6.1 Os instrumentos

O instrumento **ISQUEN** – *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido* – **Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche**, elaborado por Egle Becchi, Anna Bondioli e Monica Ferrari, em 1999, objetiva avaliar instituições educativas para a infância até os 3 anos (creches). Constitui-se como um instrumento com 51 itens/descriptores, em que cada item apresenta três condições (a, b, c) e, pela observação, verifica-se quais das três condições (e quantas, pois elas não são excludentes) dizem respeito ao contexto avaliado. Os itens estão organizados e distribuídos em quatro áreas de interesse – os sujeitos; os contextos e as práticas; os saberes do fazer; as garantias – e em suas subáreas⁸.

O instrumento **AVSI** – *Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia* – **Autoavaliação da Pré-escola**, elaborado por Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari, Antonio Gariboldi e Donatella Savio em 2001 e revisto em 2008, visa avaliar instituições educativas para a infância dos 3 aos 6 anos (pré-escola). Constitui-se num instrumento com diversos itens/descriptores, escalonados em nove níveis, dos quais cinco descritos (1-3-5-7-9), podendo ser escolhida uma destas pontuações ou outra intermediária (2-4-

⁸ **SUMÁRIO ISQUEN:** ÁREA I: OS SUJEITOS - AI.1. AS CRIANÇAS - 1. Ideia de criança e do seu devir; 2. Respeito ao pertencimento cultural; 3. Respeito às intencionalidades da criança; 4. Crianças "deficientes". AI.2. AS FAMÍLIAS - 5. Informações às famílias; 6. Participação das famílias; 7. Educação à saúde e alimentação; 8. Interação creche-família; 9. Conhecimento de cada criança; 10. Formação ao "ofício" de pais. AI.3. O PESSOAL/A EQUIPE - 11. Cooperação; 12. Hábito de trabalhar como grupo; 13. Relação com pessoas diferentes dos pais que se ocupam das crianças; 14. Relações com outras figuras educativas; 15. Relações em rede com outras creches. ÁREA II: OS CONTEXTOS E AS PRÁTICAS - AII.4. ADULTOS E CRIANÇAS - 16. Inserção; 17. Acolhida e despedida; 18. Figura de referência; 19. Relação entre adulto e criança; 20. Relação entre crianças. AII.5. ATIVIDADES PARA CRIANÇAS - 21. Rotinas: planejamento; 22. Rotinas: modalidades de realização; 23. A brincadeira; 24. Atividades de apoio ao desenvolvimento da linguagem; 25. Atividades de Aprendizagem. AII.6. MÓVEIS E MATERIAIS - 26. Móveis para os cuidados de rotina; 27. Materiais para a brincadeira e as atividades; 28. Materiais: modo de dispor e de dar vida. AII.7. ESPAÇOS E TEMPOS DO QUOTIDIANO - AII.7.2. O ESPAÇO - 29. Espaços: reconhecimento e funcionalidade pedagógica; 30. Espaços: personalização; 31. Espaços: organização; 32. Espaço externo; 33. Espaços: reorganizações. AII.7.2. O TEMPO - 34. Plano do dia: esquema; 35. Plano do dia: ritmo. ÁREA III: OS SABERES DO FAZER - AIII.8. A OBSERVAÇÃO - 36. Preparar a observação; 37. Conduzir a observação. AIII.9. PLANEJAMENTO - 38. Planejamento. AIII.10. PROGRAMAÇÃO - 39. Programar. AIII.11. AVALIAÇÃO - 40. Avaliar. AIII.12. DOCUMENTAÇÃO - 41. Documentar: condição do compromisso; 42. Documentar: finalidades e implicações. ÁREA IV: AS GARANTIAS - AIV.13. ESTRUTURA - 43. Segurança; 44. Cuidado do ambiente; 45. Normas de higiene; 46. Estabelecer regras. AIV.14. OS PROFISSIONAIS - 47. Razão adulto-criança; 48. Formação profissional em serviço; 49. Garantia da funcionalidade; 50. Abertura ao exterior; 51. Coordenação.

6-8), exclusivamente (apenas um valor entre 1 e 9 será atribuído como qualificação do item/descritor). São 81 descritores/itens, organizados também em quatro **áreas** de interesse com suas **subáreas** – a experiência educativa; as atividades profissionais; os adultos e suas relações; as garantias.⁹

⁹ **SUMÁRIO AVSI:** ÁREA I: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA - AI.1. AS EXPERIÊNCIAS RELACIONAIS E SOCIAIS - 1. A inserção; 2. Acolhida e despedida; 3. As relações adulto-criança; 4. Responsabilização social das crianças; 5. Organização das turmas; 6. A sensibilização para as diferenças; 7. Inclusão da criança com deficiência. AI.2. ATIVIDADES EDUCATIVAS - AI.2.1. ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO CORPORAL - 8. Atividades para o desenvolvimento corporal: materiais e organização do ambiente; 9. Atividades para o desenvolvimento corporal: tempos; 10. Atividades para o desenvolvimento corporal: papel do adulto. AI.2.2. ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM - 11. Atividades para o desenvolvimento linguístico: materiais e organização do ambiente; 12. Atividades para o desenvolvimento linguístico: tempos; 13. Atividades para o desenvolvimento linguístico: papel do adulto. AI.2.3. ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES CRIATIVAS E EXPRESSIVAS NO ÂMBITO GRÁFICO-PICTÓRICO E DE MANIPULAÇÃO - 14. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito gráfico-pictórico e de manipulação: materiais e organização do ambiente; 15. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito gráfico-pictórico e de manipulação: tempos; 16. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito gráfico-pictórico e de manipulação: papel do adulto. AI.2.4. ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES CRIATIVAS E EXPRESSIVAS NO ÂMBITO SONORO E RÍTMICO - 17. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito sonoro e rítmico: materiais e organização do ambiente; 18. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito sonoro e rítmico: tempos; 19. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito sonoro e rítmico: papel do adulto. AI.2.5. A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA - 20. A brincadeira de faz de conta: materiais e organização do ambiente; 21. Brincadeira de faz de conta: tempos. 22. Brincadeira de faz de conta: papel do adulto. AI.2.6. ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE CONSTRUÇÃO - 23. Atividades para o desenvolvimento das capacidades construtivas: materiais e organização do ambiente; 24. Atividades para o desenvolvimento das capacidades construtivas: tempos; 25. Atividades para o desenvolvimento das capacidades construtivas: papel do adulto. AI.2.7. OBSERVAR, RACIOCINAR, FORMULAR HIPÓTESES - 26. Observar, raciocinar, formular hipóteses: materiais e organização do ambiente; 27. Observar, raciocinar, formular hipóteses: tempos; 28. Observar, raciocinar, formular hipóteses: papel do adulto. AI.2.8. A EXPERIÊNCIA PRÓ-ALFABETIZANTE - 29. As experiências pró-alfabetizantes: materiais e organização do ambiente; 30. As experiências pró-alfabetizantes: tempos; 31. As experiências pró-alfabetizantes: papel do adulto. AI.3. A ROTINA - 32. Refeições e lanches; 33. Sono e descanso; 34. Higiene pessoal; 35. Outras rotinas; 36. A organização e o uso pedagógico do espaço-sala do grupo; 37. A organização e o uso pedagógico dos espaços fora da sala; 38. A organização e o uso pedagógico do espaço externo. AI.5. TEMPOS - 39. Divisão e ritmos do dia; 40. Transições. ÁREA II: AS ATIVIDADES PROFISSIONAIS - AII.1. PROMOVER A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA - 41. Observar; 42. Planejar; 43. Programar; 44. Avaliar; 45. Inovar; 46. Promover a qualidade do serviço. AII.2. SOCIALIZAR A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA - 47. Documentar; 48. Promover a imagem da instituição; 49. Fazer pesquisa; 50. Fazer experimentação. ÁREA III: OS ADULTOS E AS SUAS RELAÇÕES - AIII.1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO - 51. Organização do trabalho; 52. Relação numérica adultos-crianças; 53. O pessoal de apoio; 54. O diretor da instituição de educação infantil; 55. Outras figuras; 56. A determinação das tarefas e das responsabilidades; 57. A gestão da autonomia. AIII.2. RELACIONAMENTOS EM REDE - 58. As relações com as famílias; 59. As relações com a entidade mantenedora; 60. As relações com as outras instituições de educação infantil; 61. As relações com a creche e/ou com as "novas tipologias"; 62. As relações com a escola de ensino fundamental; 63. As relações com outras agências da região que se dedicam à infância; 64. As relações com instituições de pesquisa em educação. ÁREA IV: AS GARANTIAS - AIV.1. TEXTOS PROGRAMÁTICOS - 65. Regimento; 66. Projeto político-pedagógico; 67. As linhas pedagógicas; AIV.2. O PESSOAL - 68. A estabilidade dos profissionais; 69. Substituições; 70. Formação em serviço; 71. Orientação profissional aos recém-chegados. AIV.3. A ESTRUTURA - 72. Funcionalidade do edifício; 73. Funcionalidade do espaço interno; 74. Funcionalidade do espaço externo; 75. Equipamentos e o mobiliário para os cuidados de rotina; 76. Equipamentos e o mobiliário para as atividades educativas. AIV.4. SERVIÇOS AOS USUÁRIOS - 77. Organização do tempo; 78. Refeitório; 79. Pré e pós horário regular; 80. Outros serviços para as famílias; 81. Transparência.

Ambos os instrumentos referenciam uma avaliação de tipologia formativa e autoavaliativa, que envolve como participantes avaliadores internos (profissionais, familiares, comunidade) e um ou mais avaliadores externos (coordenador pedagógico, formador, pesquisador, outro especialista com domínio na área). O uso destes instrumentos avaliativos visa propor e fomentar uma reflexão sobre a realidade educativa – o ambiente físico, relacional e social; as práticas, as intervenções e as estratégias educativas; o currículo em ação; a organização do trabalho entre as profissionais; a relação com as famílias; a documentação da instituição e outras das quais se serve para o exercício do trabalho, entre outras questões – com vistas a uma maior conscientização sobre as escolhas feitas. É certo que todo instrumento avaliativo carrega em seu bojo uma ideia de qualidade que precisa ser assumida, numa perspectiva crítica, pelos que farão uso dele, como tendo valor para a sua realidade. De outro modo, significa dizermos que não há neutralidade em nenhum instrumento de avaliação que venhamos a utilizar. Um bom instrumento de avaliação delinea, de fato, um objeto a ser avaliado, determina quais informações serão coletadas, declaradas, para cada aspecto; define critérios a serem avaliados e uma qualidade ideal, realizável. Além de orientar, informar sobre uma ideia de boa Educação Infantil, o instrumento se articula a opções curriculares, assim como, a escolhas acerca de práticas educativas para e com as crianças e seus familiares no cotidiano de creches e pré-escolas. Temos que considerar estas questões antes de deflagrar o processo avaliativo no interior das instituições, uma vez que ter consciência disso é nosso ponto de partida.

Mais uma questão fundamental para esse processo, decorrente da abordagem participativa e formativa, é o debate após o uso dos instrumentos para observação e verificação da qualidade própria a determinado contexto, com base nos julgamentos indi-

viduais de cada avaliador. É chamado de **restituição** e se trata de uma situação em grupo, colegiada, que pode ser organizada em dois momentos distintos com a finalidade de considerar, segundo uma visão em conjunto, os dados obtidos. Na restituição se enfatiza o aspecto dialógico da reflexão: a capacidade de acolher o ponto de vista alheio e ao mesmo tempo ter consciência das diferenças; explicitar os pontos de vista próprios e argumentar sobre eles com base na realidade observada e buscar recompor uma visão de conjunto que dê significado aos dados levantados e permita evidenciar pontos fortes e pontos críticos daquele contexto.

A avaliação de contexto, na abordagem do grupo de pesquisa italiano de Pavia é orientada à **mudança da instituição para melhor** (seja no aspecto estrutural, relacional ou prático) através da elaboração de **plano(s) de ação, realizável(is)** e do consequente **monitoramento**.

1.7 Problematicando a avaliação das crianças: posicionamento a partir da avaliação de contexto

As DCNEI (BRASIL, 2009a) explicitam que a avaliação nas instituições de Educação Infantil deve ser efetivada mediante “procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (Art. 10; BRASIL, 2009a, p.4-5); prevendo “formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (Art. 11; BRASIL, 2009a, p. 5). Assim sendo, propõe que seja uma avaliação formativa que revele sobre o percurso proposto pela instituição

experienciado coletiva e individualmente pelas crianças e livre de quaisquer aspectos relativos à promoção, retenção ou seleção das crianças. Contudo, sabemos que na prática coexistem procedimentos avaliativos que desconsideram tais premissas e submetem as crianças a inúmeras situações adversas para aferição de aprendizado e desenvolvimento.

A finalidade da Educação Infantil junto às crianças, também reafirmada nas Diretrizes, Art. 8º (BRASIL, 2009a, p. 2-3), é garantir o “acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” Assim, a ênfase está em aspectos relacionais e formativos mais amplos e não a campos do saber específicos ou a determinados conteúdos de ensino. Aprofundando e avançando nessa perspectiva, no Art. 9º, lembramos que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009a, p. 4), garantindo experiências, vivências e descobertas que ampliem o conhecimento do mundo e de si mesmas.

Nesse sentido, concordamos com Bondioli e Savio (2015) quando afirmam que a avaliação das aprendizagens na Educação Infantil não pode ter uma finalidade somativa, voltada ao desempenho em exames, provas ou testes ao final de um percurso. Para as autoras a avaliação para essa etapa educacional deve centrar a atenção a **processos** e não a resultados. Centrar-se em resultados pode vir a ser prejudicial para as crianças. A avaliação das crianças em creches e pré-escolas é uma responsabilidade fundamental de professores no âmbito da instituição educativa, sendo na circunscrição desse contexto que ela dispõe de significado e valor. Ou seja, é sobretudo no interior desse contexto e em suas articu-

lações com as famílias, principalmente, que professores poderão prover cuidados e educação às crianças em correspondência com princípios éticos de reconhecimento e valorização das diferenças individuais e culturais.

Além disso, é preciso ter em vista que as conquistas das crianças pequenas, seus ritmos de crescimento, desenvolvimento e aprendizado não se dão de modo linear, estando sujeitos a sobressaltos, variabilidades; principalmente para crianças com menos de 6 anos. Com isso queremos ressaltar que não existe norma padrão a ser obedecida, o conceito de uma “criança com padrão normal”, ideia há tempos criticada pela psicologia do desenvolvimento, pela sociologia da infância, pela antropologia. Não há um parâmetro de regularidade para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pois há, ao invés disto, uma dependência forte em relação aos diferentes contextos dos quais participam e nos quais desfrutam vivências culturais diversificadas. Assim, a irregularidade faz mais sentido, como parâmetro, para a ampla faixa de variabilidade em relação às idades próprias ao período de frequência a creches e pré-escolas, do que a regularidade. O que indica que não podemos ter um padrão como referência, seja de comportamento ou de competências e domínios. Ainda interessa considerar que uma situação de testagem, de avaliação específica para averiguar o desempenho das crianças, não é capaz de captar o mais importante: as muitas descobertas, conquistas e aprendizados das crianças nas suas riquezas e complexidades.

As indicações feitas nas próprias DCNEI sobre produzir relatórios, fotografias, reunir desenhos, compor álbuns sobre e com as produções das crianças, entre outros, vêm ao encontro das recentes proposições em diversos países quanto aos modos de captar, registrar e documentar o que é realizado e observado sobre as práticas e processos educativos propostos junto às crianças. Interessa dar a conhecer o trabalho da instituição, de cada grupa-

mento ou turma de crianças, seus percursos de desenvolvimento e aprendizado na Educação Infantil de modo narrativo e, para tal, pareceres descritivos, relatórios e portfólios se colocam como alternativas importantes para registrar e comunicar a avaliação das crianças.

Para o grupo de pesquisadoras de Pavia é importante diferenciar a avaliação de contexto, que tem como objeto a qualidade de um serviço educativo, da avaliação da aprendizagem daqueles que usufruem desses serviços. Nesse sentido, faz referência a *evaluation* – avaliação educacional, com caráter formativo, em distinção a *assessment* – avaliação dos sujeitos envolvidos no processo educativo (crianças, professores), geralmente externa e que comumente incorre em comparação, determinação de taxas, índices e/ou classificação daqueles avaliados.

Para Bondoli (2014, p. 59), a

[...] verificação das capacidades das crianças é, de outro ponto de vista, um indicador não somente inadequado, mas também incorreto da boa qualidade do contexto educativo que se supõe tenha contribuído para produzi-las. Mesmo no caso em que se possuíssem instrumentos confiáveis para realizar tal verificação, faltaria estabelecer se e em qual medida os níveis de *performance* alcançados pelas crianças (p. ex., nas capacidades linguísticas, expressivas, motoras, etc.) poderiam ser considerados “produtos” ou “resultados” do processo formativo. De fato, é sabido que a determinar tais resultados concorrem múltiplas variáveis (por exemplo, fatores temperamentais e constitucionais, ambiente social e cultural, modalidades comunicativas no âmbito da família), das quais a frequência à creche não é o único nem o mais relevante.

A verificação dos resultados alcançados pelas crianças não pode ser caminho para efetuar a avaliação das ofertas educativas de creches e pré-escolas. Ao contrário, a avaliação de contexto permite problematizar a avaliação da aprendizagem ao colocar os objetivos educacionais alcançados pelas crianças em articu-

lação com a qualidade da formação que elas recebem (o contexto relacional e de aprendizagem oferecidos), no sentido de permitir visualizar e discutir o impacto real da experiência educacional sobre os educandos.

A avaliação das crianças na prerrogativa estabelecida pelas DCNEI (BRASIL, 2009a) é responsabilidade dos docentes e da instituição que as crianças frequentam e não pode estar imiscuída na avaliação da qualidade da instituição. Isso quer dizer que os resultados individuais não referem diretamente ao que a instituição oferece às crianças, como bem enfatiza Bondioli (2014). Avaliações outras, das crianças, a serviço de pesquisas acadêmicas, poderão acontecer, desde que salvaguardados os aspectos e procedimentos éticos, não devendo ser confundidas com a avaliação educativa.

Em virtude dessas problematizações, disseminarmos uma cultura de avaliação para a Educação Infantil, entendida como estabelecimento e discussão de indicadores de qualidade, de verificação e apreciação do que é realizado e, como aquisição de consciência acerca das escolhas que guiam e informam as práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas, é uma responsabilidade que precisa ser assumida.

2. QUESTÕES METODOLÓGICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE CONTEXTO

2.1 Quem e como se compromete com o processo

A avaliação da qualidade em contexto tem o pressuposto básico da participação. Esse elemento não está dado *a priori*, mas é construído à medida que as pessoas identificam que a participação é o elemento chave de todo o processo.

Nessa construção de ciência da importância da participação parte-se de um critério fundamental que é o caráter volitivo, a partir do qual todos os envolvidos devem comprometer-se com o processo de avaliação conforme entendem que a sua presença qualifica o debate e o que será proveniente dele e não por determinação externa.

Tal princípio foi basilar na pesquisa de avaliação de contexto desenvolvida no Brasil, que envolveu uma instituição de educação infantil pública em cada uma das quatro cidades brasileiras participantes, sendo elas Curitiba, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Florianópolis. Considerando tais contextos, tivemos uma mostra da multiplicidade de formas de oferta da Educação Infantil no país e elegemos como critérios principais para a seleção das instituições: o atendimento de 0 até 6 anos de idade; a jornada diária integral; um porte de 90 a 120 crianças; a exclusividade de oferta em Educação Infantil; ser de gestão direta do município. O trabalho de pesquisa envolveu o segundo semestre de 2013 e todo o ano de 2014, sendo que a permanência nos campos ocorreu especificamente no segundo semestre de 2014¹⁰.

¹⁰ Para maiores informações sobre a pesquisa de campo consultar o artigo "A pesquisa em rede: marcas do percurso acerca da avaliação de contexto em educação infantil" de autoria de Angela Scalabrin Coutinho, Catarina Moro e Gizele de Souza no livro "Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto". Curitiba: Appris 2015, p. 51-71.

Na experiência vivida nos quatro campos de pesquisa no Brasil o engajamento das profissionais no processo ocorreu seguindo um planejamento comum, qual seja: apresentação em plenária inicial para todos que compõem o quadro de profissionais da instituição educativa, o que implica a avaliação de contexto e quais etapas seriam desenvolvidas. Um aspecto bastante enfatizado foi a importância da constância dos grupos de trabalho, ou seja, as pessoas tinham o direito a desistir do processo se assim quisessem, mas ao assumi-lo deveriam comprometer-se em estar presentes e participar dos momentos de análise e debate coletivos.

Um dos grandes desafios, não há dúvidas, é a própria concepção de participação, que está diretamente ligada à de democracia, entendida como instância coletiva em que as diferentes vozes se manifestam e se confrontam, sem a necessidade de uma igualdade de pontos de vista; pelo contrário, a riqueza do processo reside justamente em confrontar os diferentes olhares na busca da construção de uma ideia de qualidade.

Sendo assim, mais do que buscar o consenso de concepções, se busca construir um consenso do que seja a qualidade. A diferença é que esse consenso não é instituído por alguém externo à instituição, mas é promovido pela reflexão dos atores que se ocupam da educação das crianças no microsistema institucional.

Altamente rico, esse processo de avaliação é também bastante complexo, pois envolve diferentes sujeitos e etapas. Para dar visibilidade às etapas apresentamos o quadro 1:

Quadro 1 - Etapas da avaliação de contexto

Fase I	Plenária Inicial
Fase II	Recolha do “Questionário de Meta-avaliação ISQUEN e AVSI” preenchido por aqueles que aderiram ao processo.
Fase III	Realização de dois encontros de discussão acerca de cada Instrumento (ISQUEN – 0 a 3 anos – e AVSI – 3 a 6 anos).
Fase IV	Período de observação das turmas, entrevistas e consulta à documentação. Ao longo de uma semana, cada profissional faz a observação e a pontuação da(s) área(s) selecionada(s) do instrumento correspondente à sua turma – ISQUEN ou AVSI.
Fase V	Dois ou três encontros de restituição sobre a observação e pontuação da(s) área(s) selecionada(s). Nessa fase são restituídos ao grupo os resultados do processo avaliativo, estimulando reflexões em relação ao itens da(s) área(s) avaliada(s), debatendo sobre as avaliações discordantes, aprofundando as razões dos diferentes pontos de vista.
Fase VI	Plenária Final
Fase VII	Elaboração de um plano de ação.

Fonte: Manual da Pesquisa de Campo (UFPR, 2014)

No quadro 1 destacamos as sete etapas desenvolvidas no processo de avaliação de contexto proposto pelo grupo de pesquisadoras de Pavia, que tem se ocupado de estudar e desenvolver processos de avaliação em comunidades italianas. Na pesquisa desenvolvida no Brasil o processo foi constituído de seis etapas, excluindo a elaboração de um plano de ação, dado o caráter de pesquisa.

A participação é parte de todo o processo, desde o momento em que na plenária inicial se apresenta o que implica

a avaliação da qualidade em contexto e as suas etapas, passando pela análise dos instrumentos mediante a meta-avaliação, o uso dos instrumentos propriamente dito, a restituição dos resultados e a plenária final, momento em que se torna público o que fora discutido nos diferentes grupos de trabalho.

Considerando a dinâmica que perpassa as diferentes etapas, qual seja, da manifestação dos diferentes pontos de vista, demarca-se o caráter formativo da avaliação de contexto, pois a reflexão propõe o descentramento – olhar de “fora” o trabalho desenvolvido todos os dias nas instituições, permitindo uma reflexão crítica e contínua do que se faz.

Na mediação desta dinâmica o papel do facilitador¹¹ é fundamental. Cabe ressaltar que para Anna Bondioli e Donatella Savio (BONDIOLI; SAVIO, 2014; BONDIOLI, 2008b; BONDIOLI, 2004b) o papel de facilitador também implica um processo formativo e nesse sentido algumas vezes a denominação utilizada por elas é de formador.

Inspiradas na experiência desenvolvida pelas pesquisadoras, entendemos em nossa pesquisa os participantes do processo como observadores internos, as profissionais das instituições como os observadores externos, assim como as professoras das universidades que participaram da pesquisa. Assim, o papel de facilitador do processo foi desenvolvido pelos observadores externos.

Ainda que em uma situação de pesquisa que buscava pôr à prova os instrumentos e identificar as potencialidades da metodologia de um processo de avaliação de contexto, tomamos por base as orientações de Bondioli e Savio (2014) sobre a tarefa básica do facilitador/formador, que é ajudar os participantes a reconstruir

¹¹ Toda a parte que trata do papel do facilitador foi retirada do “Manual da Pesquisa de Campo” (UFPR, 2014), que tomou por base materiais disponibilizados por Anna Bondioli e Donatella Savio ao longo da pesquisa e é, portanto, uma definição de autoria de ambas as pesquisadoras.

uma imagem compartilhada da realidade na qual atuam, que consista em prospectar o futuro tendo consciência sobre “por que se faz e como se faz” e “como se poderia fazer melhor”. Ao estar nesse lugar pudemos verificar a sua complexidade e a importância de se ter claro o que implica tal papel.

Dada tal complexidade, deve-se assegurar ao longo do processo:

a) A função reflexiva (DEWEY, 1933; SCHON, 1983; BONDIOLI; SAVIO, 2009; SAVIO, 2011) – de revelação do implícito educativo – e ainda formativa da avaliação (BECCHI, 2005; BONDIOLI, 2000; SAVIO, 2011).

Refletir implica, em primeiro lugar, tomar distância de uma posição imediata e colocar-se em uma perspectiva descentrada na qual nós, as nossas ações, o nosso trabalho, são observados como que de fora, de modo a ser objeto de “uma séria e contínua consideração” (DEWEY, 1933, p. 61). Nessa acepção refletir significa:

- uma posição, um modo de estar descentrado nos confrontos das ações que realizamos e do fluxo de pensamento que atravessa a nossa mente;
- uma espécie de meio reflexivo, que remete ao sujeito aspectos de si – práticas, esquemas valorativos, conteúdos etc. – sobre os quais eventualmente se realiza uma investigação e se exprime um julgamento.

Refletir é, então, expressão de um pensamento “mediado”, que retorna sobre a ação para analisá-la, ou seja, importa pedir aos participantes do grupo de trabalho que expliquem o porquê das suas posições. É justamente essa prática reflexiva da avaliação educativa que lhe atribui uma finalidade formativa.

b) A função dialógica, participativa e também democrática da avaliação (GUBA; LINCOLN, 1989; 2001; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999; BONDIOLI; SAVIO, 2010).

O diálogo é necessário para a reflexão, é o principal dispositivo de mediação que temos à disposição. Trata-se de um diálogo conosco mesmos e com as situações que temos à frente. Conosco mesmos no sentido que nos interrogamos sobre os nossos propósitos, as nossas ideias de criança, as nossas crenças educativas; diálogo com as situações enquanto estamos dispostos a verificar nossas hipóteses à luz da situação concreta, atentamente interrogada.

Nesse processo dialógico é necessário ressaltar a apreciação dos professores, já que eles detêm maior conhecimento sobre aquela realidade.

c) A função transformadora e também de melhoria da avaliação (BONDIOLI; SAVIO, 2010; SAVIO, 2011).

É função do facilitador:

- se colocar em uma posição de paridade (FREIRE, 1971): ser competente quanto ao método e não quanto à identidade educativa pesquisada/avaliada;
- estar centrado sobre outros pontos de vista – se propondo com um estilo maiêutico e sustentando processos de “maiêutica recíproca” entre os participantes (DOLCI, 1996);
- ser neutro e curioso (CECCHIN, 1987), aberto e não julgar qualquer ponto de vista manifesto (ROGERS, 1951).

Tendo como base tais princípios, na orientação das autoras para a realização das reuniões dos grupos de trabalho, o facilitador:

- dirige a comunicação convidando a falar um participante de cada vez, dando a palavra a quem a pede etc.;
- coloca-se no mesmo nível dos participantes, entra no debate expondo o seu ponto de vista próprio, pessoal;
- indica ao grupo a atividade a realizar ou os temas a tratar no âmbito da tarefa;
- pede para cada participante explicar o significado dos termos ou afirmações feitas por ele;
- fornece ao grupo informações elaboradas a partir de seus conhecimentos teóricos, com relação às questões discutidas em relação às quais é necessária uma clarificação.

As autoras, ao detalhar a postura do facilitador, evidenciam o seu papel formador perante o grupo e apresentam a seguinte proposta:

Quadro 2 - Postura do facilitar/formador

<p>1. Escutar</p>	<p>O facilitador/formador se propõe como exemplo de escuta atenta, desejoso em compreender e prontamente aceitar qualquer ponto de vista.</p>
<p>2. Solicitar a explicitação</p>	<p>O facilitador/formador solicita a expressão dos pontos de vista dos participantes.</p>
<p>3. Espelhar</p>	<p>O facilitador/formador restitui a cada um e ao grupo os pensamentos, as ideias, os sentimentos expressos deles mesmos simplesmente repetindo-os, para promover o des-centramento e uma visão de si mesmo mais destacada.</p>

<p>4. Reassumir e destacar</p>	<p>Com estas duas formas de espelhamento o formador restitui de modo sintetizado os significados compartilhados que estão em via de construção e não apenas focaliza os pontos salientes, de modo que os participantes possam estender e aprofundar as ideias deles.</p>
<p>5. Pedir exemplos e ideias</p>	<p>O facilitador/formador convida os participantes a ilustrar como uma ideia pedagógica é concretamente colocada em prática com exemplos de vida cotidiana ou, vice-versa, os convida a explicitar os significados das práticas educativas cotidianas em termos de ideias pedagógicas.</p>
<p>6. Propor elaborações</p>	<p>O facilitador/formador propõe ideias e/ou exemplos a partir dos conteúdos expressos pelo grupo para promover a articulação e o aprofundamento.</p>
<p>7. Provocar e pedir coerência</p>	<p>O facilitador/formador coloca em evidência, com questões diretas ou pedidos de coerência, as opiniões contrastantes e/ou as deduções incorretas para promover uma reflexão e um debate mais aprofundado.</p>
<p>8. Propor conexões entre diferentes pontos de vista</p>	<p>O facilitador/formador mostra como ideias diferentes pertencem às mesmas crenças/concepções de base ou como estão articuladas, de modo a promover processos negociados.</p>

Fonte: Bondioli e Savio (2014)

As qualidades necessárias do facilitador/formador são provenientes do exercício contínuo e autorreflexivo sobre essa função, já que tais qualidades necessitam da consciência de quem ocupa este lugar sobre qual posicionamento escolher quando da

mediação dos diálogos no coletivo. Ao analisar o quadro dificilmente conseguiremos classificar qual a qualidade mais exigente e qual a menos exigente; no entanto é interessante analisar que desde a escuta até um posicionamento mais interventivo, todos devem estar conectados aos posicionamentos dos demais participantes dos grupos de trabalho.

2.2 Explicitação de dissensos e confronto na construção de entendimentos comuns

O princípio do diálogo, mencionado na seção anterior, preza pela perspectiva do confronto, mediante a qual diferentes pontos de vista são postos em relação para que se possa debater e construir consensos. Como também já mencionado, o consenso não diz respeito à concordância de todos acerca daquilo que se faz, mas acerca do que se entende por qualidade.

O confronto é tido como potencializador desse processo, pois convoca os atores a se posicionarem criticamente frente à realidade. Nas palavras de Cipollone (2014, p. 41):

O emergir do senso crítico, utilizado para criar momentos de debate e de discussão entre professoras, para especificar, redefinir, para encontrar as causas, produz uma reflexão sobre a realidade vivida, que ajuda a redesenhar seus contornos.

O grupo de trabalho é o *lócus* desse movimento, pois ao olharem para o que fazem e exprimirem os dissensos, os próprios pares problematizam o que é tido como qualidade a partir do confronto com os indicadores presentes nos instrumentos.

No entanto, para tomar os indicadores como propulsores do debate sobre a qualidade, anterior ao momento de confronto no grupo de trabalho, entende-se como etapa da avaliação a própria avaliação do instrumento, ou seja, a meta-avaliação. Na pesquisa

desenvolvida esta etapa constituiu a fase II, conforme consta na seção anterior. Cada profissional estudou o instrumento de modo individual tomando por base um questionário de meta-avaliação composto por quatro questões, três de caráter mais analítico e uma de caráter classificatório, pois esta última tratava de eleger uma área a ser utilizada para a observação. Cada profissional se deteve nos enunciados dos indicadores dos instrumentos, apontando a sua pertinência na íntegra ou parcial ou ainda a sua irrelevância para o contexto no qual se encontram.

A análise dos instrumentos se revelou bastante importante no processo, tanto no sentido de já provocar uma reflexão sobre a concepção de qualidade que sustenta as questões dos instrumentos, quanto no sentido de uma apropriação e compreensão dos enunciados, o que se torna fundamental para o momento de avaliar o contexto, pois não basta portar o instrumento, a sua compreensão é de suma importância.

Ainda constitutiva dessa etapa, a fase III já propunha o confronto das análises individuais nos instrumentos em cada grupo de trabalho, um sobre o ISQUEN e outro sobre o AVSI. Esse momento é bastante rico porque já coloca em confronto os pontos de vista individuais acerca da pertinência de determinados aspectos para a avaliação do contexto.

A validade de todo o processo depende da adesão do grupo de trabalho aos critérios e aos parâmetros de qualidade propostos pelo instrumento. [...] O debate sobre os critérios de avaliação do instrumento induz à reflexão sobre a própria ideia de qualidade implícita no esforço de julgar se as propostas do instrumento coincidem com as da instituição (BONDIOLI, 2004a, p. 170).

Ao debater os itens dos instrumentos o grupo se fortaleceu para a etapa seguinte, que consistia em observar a realidade de posse do instrumento e tomando por base a área selecionada.

Nessa fase, cada profissional individualmente observou a turma em que atuava durante uma semana e em um dia desta mesma semana os observadores externos também foram observar.

No momento de restituição em cada grupo de trabalho, priorizamos os itens da área observada partindo das maiores discrepâncias na avaliação. A restituição se revelou como um momento do coletivo, no qual todos os que realizaram uma análise da realidade, tendo por base o instrumento já avaliado, puderam confrontar as leituras discrepantes e coincidentes. Aqui cabe uma reflexão sobre a pontuação. Ao dar visibilidade à atribuição de uma determinada pontuação para cada item avaliado, torna-se possível problematizar, principalmente, as discrepâncias, momento importante de diálogo, de posicionar-se.

Mas, muitas vezes o posicionar-se gera desconforto, silenciamento, justificativas para determinadas concepções e ações, movimentos bastante observados no processo de pesquisa por nós desenvolvido. Para que o processo avançasse fez-se necessário, muitas vezes, colocar uma pergunta, devolver uma afirmação, solicitar a opinião de alguém.

Diante do caráter problematizador do processo ele é iminentemente formativo, pois ao refletir sobre a atribuição de uma determinada pontuação, na verdade cada sujeito reflete sobre a sua concepção de qualidade, distancia-se da realidade para lê-la criticamente, mediada pelo instrumento e pelo olhar do outro.

Como já indicado, no processo de pesquisa vivenciado, no momento de restituição muitas vezes a análise desenvolvida acerca da relevância do item na fase II se alterava, pois um item que parecia não ter relevância no momento da observação se revelou como importante. Mesmo que a situação descrita no item não tenha sido observada, a sua presença seria importante para uma proposta educativa com qualidade. Essa alteração

de posicionamento dá visibilidade à riqueza do processo, que se torna formativo justamente pela possibilidade de diálogo e revisão de perspectiva.

Enfim, o processo de avaliação de contexto tem como finalidade “propor e estimular uma reflexão sobre a realidade educativa que conduza a uma maior conscientização sobre as escolhas feitas” (BONDIOLI, 2004a, p. 168). Tal finalidade parece salutar para uma avaliação de contexto. Mesmo em uma situação de pesquisa, em todos os campos brasileiros foi possível observar as potencialidades desse processo, que se avançasse no sentido de se pensar em um plano de ação reverberaria em pontos fortes e fracos do contexto que se tornariam foco de atenção de todos/as os/as envolvidos/as.

2.3 Potencialidades do processo avaliativo

A potencialidade dessa metodologia e dos instrumentos de avaliação de qualidade ISQUEN e AVSI nos permite visualizar o quanto podemos avançar nos processos de análise da qualidade, mapeando os desafios, mas também projetando possibilidades.

No âmbito dos desafios estão **o papel do facilitador/formador**, já que implica um conjunto de competências que necessariamente prescindem de um processo de formação do formador; **o descentramento das profissionais**, em que a partir da reflexão proposta pelo processo, as profissionais tomam consciência da realidade e do que nela está implicado; **a organização do tempo** para o desenvolvimento de todo o processo de estudo, utilização dos instrumentos e análise do observado.

Embora tenhamos identificado esses elementos como desafios, salientamos que isso ocorreu dada a sua complexidade, mas entendemos que ao tomá-los desse modo e pensarmos sobre

as demandas que se colocam eles também se situam no campo das possibilidades.

Para tratar desses desafios, partimos de uma afirmação de Anna Bondioli (2003a) ao fazer referência à identificação da especificidade de cada contexto, ou como a autora diz, “uma fisionomia característica” de cada contexto no processo vivido em Pistoia¹²:

[...] era necessário um olhar externo, o olhar de observadores que tivessem experiências de outras realidades e de modelos possíveis de pré-escola, para tornar evidente tal especificidade. Isto é, era necessário que os formadores restituíssem às professoras, com base em novas categorias de leitura, o que elas próprias diziam e mostravam de si, de modo a traduzir, em termos socializáveis, aquilo que, do ponto de vista das professoras, era de tal modo “interior” que parecia às vezes inexprimível (BONDIOLI, 2003a, p. 58).

Ao longo do processo de pesquisa nos quatro campos no Brasil, uma questão que acompanhou as equipes de pesquisa referia-se ao papel do facilitador/formador. Nos momentos de formação no coletivo, nos relatórios de campo e em trocas em seminários, ficou evidente o quanto estar no lugar de quem deve restituir ao grupo não é algo simples. Entendemos que essa questão é bastante relevante ao pensarmos em uma política nacional de avaliação na Educação Infantil, já que precisamos refletir sobre:

- Quem ocupará o lugar de facilitador/formador? Um profissional da instituição? Da rede de ensino? Alguém externo?
- Quais processos de formação serão necessários?
- Quem se ocupará de tais processos?

¹² Cidade da região da Toscana, na Itália.

Outro aspecto recorrente foi a dificuldade de lidar com o elemento tempo, fator central na organização dos processos de avaliação vivenciados na pesquisa. Como a avaliação se configurou como um momento de estudo, ficou bastante claro o quanto é difícil assegurar o tempo para tal atividade na rotina institucional. Para os momentos de encontro estavam previstos tempos de em média 1h30min-2h, o que se mostrava como uma grande dificuldade para as instituições. Assim, tivemos organizações diversas, como encontros de 1h30min ao final da tarde, encontros de 2 horas aos sábados, de 1 hora no horário do almoço, dentre outras formas de organização.

A grande reflexão realizada nos grupos foi que o tempo existe, no entanto, o modo como está organizado inviabiliza momentos de estudo e troca no coletivo, portanto, um dos grandes desafios de se pensar a avaliação em contexto é a organização temporal para a sua realização.

Relacionado aos dois aspectos anteriores está o movimento de descentramento das profissionais. Esse movimento é destacado por Bondioli (2004b) como necessário à reflexão, ou seja, refletir “significa em primeiro lugar tomar distância de uma posição imediata e colocar-se em uma perspectiva **descentrada**, na qual as nossas ações, o nosso trabalho, são observados de fora, de modo que possam ser objeto de uma séria e contínua consideração” (BONDIOLI, 2004b, p. 161).

A tomada de consciência depende, em larga medida, da mediação do formador e do tempo dos encontros para que possa se efetivar mediante uma reflexão cuidadosa sobre o observado.

Para Bondioli (2004b, p. 163, grifo da autora) refletir implica:

[...] transformar a dificuldade em problema. É necessário, em primeiro lugar, “suspender a ação” e empreender um percurso de pesquisa que, em sua primeira fase, se configura como uma

observação atenta das situações e das condições que somos levados a duvidar.

A aposta, a partir de um processo de avaliação de contexto, é que o movimento de reflexão acerca do vivido se torne de tal forma necessário que as próprias profissionais o autoestruturem, sem ser necessária uma mobilização externa.

No campo das possibilidades coloca-se: **o caráter formativo** da avaliação desenvolvida pelo coletivo, que preza pela democracia e participação; **a transformação**, pois “os pontos críticos, os erros, assinalados e reconhecidos são mais facilmente compreendidos e enfrentados” (CIPOLLONE, 2014, p. 41); **o empowerment** das professoras, que ao participar ativamente de um processo de avaliação desenvolvem um posicionamento de autocrítica que permite o crescimento profissional; **a própria definição de qualidade**, na perspectiva do que Becchi (2000) identifica como natureza transativa da qualidade.

Ao tratar da avaliação participativa, Bondioli e Savio (2013) referem que seu “[...]” escopo primário é o de oferecer oportunidades de emancipação e autoafirmação (*empowerment*) àqueles que, distantes dos centros decisórios e de poder, têm dificuldades em fazer emergir o próprio ponto de vista e as próprias necessidades” (p. 37). Tal concepção é basilar para uma metodologia que preza pela paridade e pela oportunidade dos diversos sujeitos fazerem valer seu ponto de vista, o que traz alterações na dimensão individual, mas também coletiva, já que o “poder” é distribuído entre os sujeitos.

Cabe ratificar que o objetivo da avaliação não é encerrar uma verdade objetiva, mas sim “[...]” uma construção de sentido (*meaning making*) que espelhe e conecte o máximo possível as percepções das partes atuantes ou explicita divergências” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 37).

Tal escopo remete para a dimensão formativa e transformadora da avaliação de contexto, que é o grande diferencial desta metodologia, que apresenta exigências no âmbito da implicação dos sujeitos, da organização do tempo, do papel do formador, mas impulsiona a possibilidade de uma qualidade negociada:

A qualidade e a excelência exigem, na sua origem – trata-se de um ponto importante –, que as metas e os objetivos pelos quais se trabalha juntos sejam definidos conjuntamente. Dito em outros termos, a qualidade deve ser negociada; não há qualidade sem negociação (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 33).

Dado o caráter negociado, entende-se que ainda que o ponto de partida seja a compreensão comum sobre o que constitui a especificidade do trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 6 anos em instituições educacionais – e nesse aspecto temos diretrizes nacionais que nos orientam –, a avaliação de contexto permite algo fundamental que é a construção da identidade de cada contexto, valorizando e reconhecendo aquilo que é próprio dos lugares onde adultos e crianças se relacionam cotidianamente marcados pela cultura e por categorias sociais como pertencimento étnico racial, de gênero, de classe, dentre outros.

As questões levantadas nesse texto buscam provocar uma reflexão sobre quais caminhos metodológicos poderiam ser trilhados considerando a experiência de pesquisa desenvolvida e os desafios territoriais, culturais e sociais que temos no nosso país.

3. PROPOSIÇÕES PARA DIÁLOGOS

3.1. Proposição para elaboração ou revisão de instrumentos de avaliação em Educação Infantil

Diante do exposto, entende-se que a proposta que ora se apresenta dialoga com o percurso já trilhado no Brasil acerca da relação entre Educação Infantil e qualidade, também se articulando com as perspectivas desenvolvidas sobre avaliação pelo grupo de pesquisa da Universidade de Pavia, na Itália, e se assenta nos estudos realizados pelo projeto de pesquisa que dá origem a este documento.

Vale sublinhar que as fontes que serviram de base para a construção desta proposição para elaboração ou revisão de instrumentos de avaliação em Educação Infantil são: os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 020/2009 e Resolução CNE/CEB nº 05/2009); a produção bibliográfica das pesquisadoras da Universidade de Pavia, em especial os instrumentos de avaliação (*ISQUEN - Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche; e AVSI - Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia – Autoavaliação da Pré-escola*) e a documentação da pesquisa de campo produzida pelo Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), constituíram neste documento uma dupla função, tanto como referência consensuada pela área da Edu-

cação Infantil, que expressa princípios, recomendações, encaminhamentos para as propostas pedagógicas e traz indicativos do que constitui a experiência educativa; quanto como documento que perspectiva outras ações no campo da política em Educação Infantil, como formação, currículo e também a avaliação.

O princípio da avaliação formativa e participativa orienta esta proposta, tanto no que se refere aos seus princípios e metodologia quanto na própria construção da proposta de avaliação, pois são muitas as vozes aqui presentes: dos colegas e estudantes da pós-graduação das universidades brasileiras que compuseram as equipes de pesquisa; das professoras italianas que colaboraram como consultoras; da representante do Ministério da Educação como parceira e financiadora do projeto; dos pesquisadores brasileiros que participaram de reuniões técnicas e seminários e colaboraram no debate; das professoras e gestoras das instituições de Educação Infantil que participaram do estudo de campo. Neste sentido, a proposta revela a dimensão “negociada” entre os partícipes deste projeto, seja de forma mais direta ou mesmo com colaborações pontuais, assim como negociada em espaços de discussão criados ao longo da realização do projeto¹³. O relevante neste processo é menos a função dos participantes (embora tenham existido e sido necessárias as atribuições específicas dos diferentes profissionais em um projeto ampliado de pesquisa como este), mas o seu sentido coletivo de inserção, crítica e produção do debate e das propostas sobre avaliação na Educação Infantil.

Ancorados nesta história e na produção da área acerca do tema da avaliação em Educação Infantil, entende-se oportuno

¹³ Diferentes seminários ocorridos desde 2013, como o Seminário Internacional “Avaliação como promoção da qualidade: política e formação na Educação Infantil”, os nacionais “Uma abordagem reflexiva e dialógica da avaliação de contextos educativos” e “Avaliação de Contexto: restituição, participação e formação” e o último, “Seminário Internacional de Avaliação de Contexto na Educação Infantil: perspectiva formativa e proposições”; além de reuniões técnicas com a equipe de pesquisa e com outras pesquisadoras brasileiras e profissionais da área.

dirigir a proposta para uma especificidade do campo educacional, que trata do trabalho com as crianças, nomeação aqui designada de **Experiência Educativa**.

A natureza da proposta assume o sentido de realizar síntese conceitual que define e qualifica aspectos da prática pedagógica, considerados direitos das crianças no cotidiano educativo, que de modo problematizador propõe ênfases que são imprescindíveis para a qualidade educativa nas instituições de Educação Infantil. Dessa forma, a proposta tem um caráter reflexivo e propositivo, avançando para uma organização que traz dimensões (tempos; espaços; materiais; relações dialógicas entre professores e crianças) as quais estruturam as possibilidades do fazer pedagógico e das experiências que as crianças devem ter.

Tem-se a ciência que a qualidade da oferta em Educação Infantil implica também em aspectos que se relacionam a outras áreas (gestão, profissionais da educação, organização documental e estrutural etc.) que se articulam com a experiência educativa. Todavia, a opção metodológica aqui assumida é a de realizar o exercício de aprofundamento temático nesta área, tendo em vista a necessidade de explicitação conceitual e propositiva relativa a aspectos pedagógicos. Também a preocupação é de apresentar um repertório consensuado e negociado na área de Educação Infantil que permita propor critérios de qualidade em um processo avaliativo comprometido com a melhoria da qualidade da oferta educativa, com o enfrentamento das desigualdades sociais e com a participação democrática.

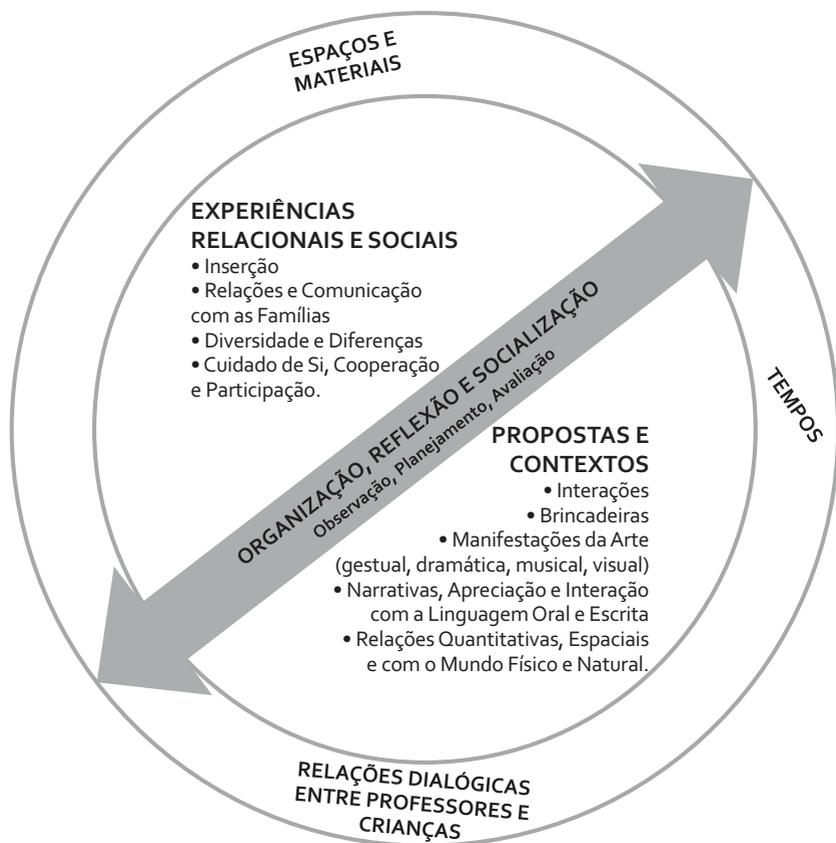
Entre as possibilidades de diálogo desta proposta está também a de subsidiar proposições de formação dos profissionais e gestores na construção de uma cultura participativa relativa à avaliação de contexto.

Pode, também constituir-se em elemento que permita ampliar as discussões sobre a continuidade entre a Educação

Infantil e Ensino Fundamental, uma vez que valoriza e coloca ênfase na dimensão educativa, em sentido mais específico, pedagógico, e em sentido mais amplo, formativo; sem desconsiderar aspectos inerentes a gestão e organização do trabalho. A avaliação de contexto da qualidade das experiências cotidianas das crianças, desde bebês nos espaços institucionais, públicos ou privados, voltados aos seus cuidados e educação, problematiza a perspectiva de articulação entre as duas etapas iniciais da Educação Básica brasileira ao considerar a importância da ampliação de conhecimentos e vivências, desde a inserção das crianças na Educação Infantil, realçando suas especificidades e ao mesmo tempo possibilitando outros percursos educacionais.

A proposta tem a seguinte estrutura:

EXPERIÊNCIA EDUCATIVA



EIXO: Experiência Educativa – delimita uma dada abrangência e ênfase no campo da atividade educacional. Para Bon-dioli (2008a, p. 22), a experiência educativa deve ser entendida como “tudo o que nas instituições de educação infantil se planeja e se realiza para as crianças para promover o seu crescimento: organização do espaço e do tempo, gestão das rotinas, escolha de materiais e atividades de construção, definição dos grupos e

das propostas em prol do desenvolvimento social.” A avaliação destes aspectos numa instituição é um modo de assegurar se a cada criança são dadas oportunidades adequadas para seu desenvolvimento, crescimento e aprendizagem. O que significa dizer que avaliar tais aspectos implica avaliar a adequação das propostas formativas oferecidas às crianças como participantes ativas na complexidade de relações e interações no interior de determinado contexto educativo.

ÁREAS: explicitam aspectos que compõem o fazer pedagógico e as práticas educativas a serem oportunizadas às crianças e suas famílias, considerando o que lhe dá ancoradouro, assim como seus desdobramentos no cotidiano educativo. Estas se organizam em:

ÁREA I. Experiências Relacionais e Sociais;

ÁREA II. Propostas e Contextos;

ÁREA TRANSVERSAL. Organização, Reflexão e socialização.

SUBÁREAS: especificam os aspectos essenciais de cada área no sentido de dar visibilidade e qualificar o trabalho acerca da experiência educativa proposta às crianças, considerando para a:

ÁREA I. Experiências Relacionais e Sociais – as subáreas:

Inserção;

Relações e comunicação com as famílias;

Diversidade e diferenças;

Cuidado de si, cooperação e participação.

ÁREA II. Propostas e Contextos – as subáreas:

Interações; Brincadeiras;

Manifestações da Arte (gestual, dramática, musical, visual);

Narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita;

Relações quantitativas, espaciais e com o mundo físico e natural.

ÁREA TRANSVERSAL. Organização, Reflexão e Socialização – a subárea:

Observação, planejamento, avaliação.

Vale esclarecer que a separação em áreas e subáreas se deve à necessária organização, explicitação e ênfase a diferentes aspectos referentes à experiência educativa. Neste sentido, não corresponde a qualquer perspectiva dicotômica entre princípios e propostas. Aspectos relativos à questão da inclusão e da diversidade étnico-cultural, como exemplos, podem estar permeados em diversos itens, assim como a temática do corpo não está presente em um único item, de modo específico, pontual; mas perpassa e se estende aos itens que compõem mais de uma das áreas.

DIMENSÕES: se articulam às subáreas das áreas I: Experiências Relacionais e Sociais e II. Propostas e Contextos – anteriormente mencionadas, nos permitindo pensar em como se entrelaçam nos **Tempos**; nos **Espaços e materiais** e nas **Relações dialógicas entre professores e crianças**.

A Área Transversal **Organização, Reflexão e Socialização**, com a subárea **Observação, planejamento, avaliação**, perpassa as duas outras áreas e todas as subáreas e dimensões, e assume uma função própria como instrumento que assegura a dinâmica sistêmica necessária à experiência educativa.

EIXO – EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Explicita o universo de práticas e conhecimentos que compõem o trabalho da professora e da instituição de Educação Infantil na interlocução com as crianças, seus saberes, experiências e relações. As práticas pedagógicas contemplam interações; brincadeiras; experiências educativas com as diferentes linguagens; com o mundo físico e natural; com o cuidado de si e as muitas formas de cooperação e participação e sobre diversidade e diferenças, tudo isso sustentado/ancorado pela observação, planejamento, avaliação. Para isso, é fundamental organizar o tempo, o espaço e os materiais, levando em conta que a criança, sujeito histórico e de direitos, constrói sua identidade pessoal e coletiva nas brincadeiras, relações e experiências culturais. O papel da professora, apoiada pela instituição, é assegurar a ampliação dos saberes, experiências e conhecimentos das crianças. À equipe gestora da instituição por sua vez cabe dar condições, principalmente, para que as professoras se dediquem ao planejamento, ao registro e à documentação das práticas realizadas.

ÁREA I – EXPERIÊNCIAS RELACIONAIS E SOCIAIS

SUBÁREA: INSERÇÃO

Os primeiros momentos nos quais as crianças, desde bebês, passam na instituição de Educação Infantil são preciosos e delicados. Eles marcam uma transição da vida familiar para um novo espaço de convivência social, processo que exige intencionalidade e acompanhamento pela instituição de Educação Infantil. Desta forma, à instituição cabe assegurar, de um lado, a regularidade de ações que facilitem a inserção das crianças e famílias às novas prá-

ticas e relações sociais, de outro, a gradualidade seja de tempos, relações ou propostas. Neste desafio as crianças e suas famílias trazem referências, expectativas para constituir interações com um novo espaço social com finalidade e organização próprias, com as profissionais que ali atuam, com outras famílias e crianças. A inserção se caracteriza, portanto, como um processo que prima pela inclusão em que a criança e sua família sejam acolhidas, tanto no ingresso à instituição como nos reingressos, se for o caso. Tal acolhimento é marcado por uma relação dialógica, na qual tanto as crianças e suas famílias como a instituição apresentam novos modos de organização cotidiana, se alteram e vivenciam novas práticas de educação. Diante disso, se espera que a instituição promova e organize ações específicas de inserção relativas a duas dimensões: as especificidades dos agrupamentos de crianças e as singularidades de cada criança em particular, a fim de garantir um contexto favorável, transparente, flexível. Deve-se prever também as condições de inserção daquelas crianças e famílias que chegam à instituição ao longo do ano, em momentos distintos do início de ano letivo. Estes novos encontros de crianças, famílias e instituição de Educação Infantil têm o potencial de estabelecer uma relação de parceria, confiança e compartilhamento.

DIMENSÕES

INSERÇÃO – TEMPOS:

Um processo de inserção acolhedor e respeitoso com as crianças e suas famílias prevê a organização do tempo de formas diferenciadas que atenda as peculiaridades e necessidades de cada uma das crianças envolvidas. É importante assegurar este processo dialógico e acolhedor para as crianças e famílias que iniciam suas primeiras experiências em um novo contexto social, como para as crianças e famílias que vivenciam outras transições

como o percurso de um grupo para outro, de instituição para outra. A organização da inserção se caracteriza por momentos diversos: (i) iniciando pelo conhecimento mútuo assim como das expectativas que uns têm em relação aos outros, sendo necessário que a família conheça a instituição e as profissionais que ali atuam (professoras, coordenação pedagógica e administrativa e demais funcionários), bem como é fundamental que a instituição conheça o contexto familiar de cada uma das crianças que vai acolher; (ii) momentos em que as crianças possam permanecer na instituição acompanhadas de seus familiares, de maneira gradual e atendendo aos ritmos individuais e especificidades de cada uma delas, considerando que algumas crianças precisam de um tempo maior que outras para se sentirem seguras em um novo contexto, a fim de que o sentimento de pertencimento se constitua; (iii) gradualmente ampliando o envolvimento das crianças nas práticas educativas e no cotidiano organizados pela instituição; (iv) assegurando situações nas quais as famílias e as professoras possam conversar sobre o processo de inserção, à medida que ele acontece; (v) e também, para que a própria instituição possa avaliar todo o processo de inserção e as ações de continuidade.

INSERÇÃO – ESPAÇOS E MATERIAIS:

O processo de inserção implica na organização dos espaços e materiais que possam oferecer segurança, conforto e acessibilidade para as crianças e suas famílias; que provoquem o interesse das crianças; possibilitem que elas iniciem uma aproximação e se sintam parte daquele lugar; que comuniquem às famílias acerca do projeto educativo da instituição. Para tanto, é necessário prever um espaço de “acolhida” para as famílias, que podem contar com cadeiras, sofás, almofadas, plantas, livros de literatura, informativos do trabalho da instituição, exposições das produções. Ainda é necessário que o espaço reflita a diver-

sidade da comunidade e as diferenças, a fim de proporcionar às crianças, desde bebês, e a seus familiares, o sentido de pertencimento, garantindo na composição estética do espaço a presença de objetos, imagens, brinquedos, entre outros de diferentes culturas. Como estratégias de inserção e de respeito às peculiaridades e necessidades das crianças, torna-se importante também que elas possam trazer objetos (brinquedos, livros, mantas, chupetas, etc.) com os quais mantenham uma relação afetiva. É necessário que os diversos espaços institucionais, bem como suas profissionais, sejam apresentados às crianças ao longo do período de inserção. É importante promover o convívio das crianças novas com outras crianças que sejam do seu círculo familiar ou pessoal e que já frequentem a instituição, a fim de promover um maior apoio e segurança. Neste processo, tanto a sala de referência da turma como outros espaços (internos e externos) e materiais, são potentes para possibilitar o sentido de pertencimento às crianças. É interessante ter um local no qual a professora possa estar com uma criança que esteja em inserção ou com um grupo pequeno delas, no sentido de que possam explorar o espaço e receber atenção mais exclusiva, quando necessário a cada uma em particular.

INSERÇÃO – RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE PROFESSORES E CRIANÇAS:

A relação com as famílias se baseia em práticas de compartilhamento, que devem ser planejadas e promovidas intencionalmente pela instituição e suas professoras, de modo criativo, respeitoso, consistente e contínuo. Isso exige uma postura atenta e cuidadosa em direção às crianças e suas famílias, em relação ao que sentem, pensam e expressam. Nos momentos de inserção, estas relações estão começando a se estabelecer e faz-se necessário que a professora escute atentamente o que os gestos, os

silêncios, os choros, as falas, os olhares, dentre outras formas de linguagem e expressão das crianças, significam. Além disso, a professora, baseando-se nesta escuta, tem o potencial de restituir e compartilhar com as crianças e seus familiares a sua compreensão do processo que está sendo vivenciado, ao mesmo tempo que solicita a estes sujeitos suas impressões sobre este mesmo processo a partir do seu lugar (de criança e família) e da própria instituição. Esta experiência de compartilhamento permite à professora reorientar suas ações para que as crianças e seus familiares se sintam cada vez mais próximos (incluídos), respeitados, acolhidos e seguros no ambiente da Educação Infantil. O planejamento do momento de inserção não compete apenas às professoras de referência de cada agrupamento, mas a toda a equipe pedagógica da Unidade. Para crianças com necessidades educacionais especiais, mais especificamente àquelas consideradas público alvo da educação especial (com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação), cabe a responsabilidade das professoras e demais profissionais em observar as questões relativas às suas especificidades de desenvolvimento, comunicação e acessibilidade no cotidiano educativo, desde o início da frequência à instituição. Também a responsabilidade por um diálogo ampliado e alargado com as famílias e com outros profissionais. É importante observar se esta acolhida está respeitando as crianças em seus pertencimentos étnico e raciais para que tanto as famílias quanto as crianças possam se sentir confortáveis com suas origens étnicas e culturais.

SUBÁREA: RELAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

As crianças, desde bebês, sujeitos em desenvolvimento, são cuidadas e educadas em contextos que lhe são essenciais, a família e a instituição de Educação Infantil, tanto do ponto de

vista afetivo-emocional, como também de garantia aos direitos fundamentais no que tange provisão, proteção e educação. Torna-se fundamental, portanto, que haja o estabelecimento de uma relação de confiança, de parceria e de compartilhamento entre os diversos sujeitos de ambas estas instituições responsáveis pelas crianças. Um ponto essencial para que esta relação se estabeleça é a construção de um diálogo entre os sujeitos envolvidos, de maneira a fortalecer o desenvolvimento das crianças. É necessária uma escuta atenta e sensível de cada um desses sujeitos (famílias, professoras, demais funcionários e crianças) de forma que as práticas educativas estejam em sintonia com as expectativas e demandas de todos os envolvidos. A qualidade do trabalho pedagógico que se desenvolve em creches e pré-escolas está vinculada à relação adulto-criança no espaço institucional, sobretudo na medida em que o planejamento e a avaliação sistemática do que se faz, por que e como se faz é uma constante no dia a dia educativo e partilhada com as famílias. Daí advém a necessidade de criação e diversificação de várias formas de comunicação entre família e instituição, tais como informativos, agendas, momentos de encontros, reuniões, blogs, portfólios, dentre outros.

DIMENSÕES

RELAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM AS FAMÍLIAS – TEMPOS:

Ao longo de todo o ano letivo, torna-se necessária a organização de momentos de encontros com as famílias das crianças. São essenciais os momentos de reuniões periódicas (individuais com cada família e coletivas, com todas as famílias de uma mesma turma) em que o diálogo aconteça de maneira a permitir que todos se posicionem em relação ao que as crianças estão vivenciando no cotidiano institucional e familiar. Além das reuniões, no dia a dia,

nos momentos de acolhida e despedida das crianças, pequenos diálogos devem se estabelecer no sentido de fortalecer os vínculos entre famílias e professoras. É importante, que ao longo do ano, periodicamente, as instituições de Educação Infantil assegurem em seus calendários e organizem encontros com especialistas para discutir com as famílias temas centrais da infância e outros eventos, tais como: sessão de curtas-metragens regionais e nacionais, festas da família, eventos artístico-culturais, dentre outros.

RELAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM AS FAMÍLIAS – ESPAÇOS E MATERIAIS:

Os espaços institucionais necessitam ser convidativos, acolhedores, com acessibilidade e, que dialoguem tanto com a identidade e diversidade étnico-racial, de gênero e cultural das crianças e seus familiares, como também com a identidade institucional e da comunidade. Da sala de referência aos espaços externos, é importante que as famílias encontrem ambientes de interatividade, dialogicidade e partilha do que as crianças fazem, brincam, descobrem, imaginam, aprendem. Tanto as produções das crianças quanto dos adultos, dos próprios familiares, assim como a visibilidade acerca do cotidiano educativo e dos registros que compõem a documentação pedagógica necessitam estar acessíveis, explicitando a gramática relacional do espaço educativo pedagógico que é a creche e a pré-escola.

RELAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM AS FAMÍLIAS – RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE PROFESSORES E CRIANÇAS:

Para ampliar as possibilidades de diálogo e comunicação entre professoras e familiares, é importante a instituição de Educação Infantil, como a instância profissional dessa relação, ressignificar a percepção de que as duas instituições, família e creche/pré-escola, competem entre si, pois tal movimento é necessário no sentido de assegurar bem-estar e educação às

crianças. No cotidiano, algumas estratégias podem ser consideradas e devem ser planejadas, tais como: o envio de artigos, ensaios, textos simples – nos quais se discutam questões relativas às infâncias, aos cuidados e educação entre 0 e 6 anos de idade, até informativos com relatos das vivências das crianças, para além da documentação pedagógica já exposta na instituição. Para as crianças com necessidades educacionais especiais, é fundamental a explicitação das informações acerca dos progressos e necessidades das crianças e da família e dos apoios especializados.

SUBÁREA: DIVERSIDADE E DIFERENÇAS

As crianças, desde bebês, ao adentrarem a instituição de Educação Infantil, trazem consigo experiências ricas aprendidas com seus familiares e com a comunidade em que vivem. O novo convívio e as práticas educativas efetivadas em creches e pré-escolas entram na composição da construção das suas identidades e especificidades. Pois as crianças, desde que nascem, são sujeitos históricos, sociais e culturais, que se constituem em suas interações e pertencimentos. Nesse sentido, é fundamental que a instituição de Educação Infantil considere as particularidades e diferenças entre as crianças e seus grupos de origem e ofereça oportunidades para que todas as crianças, desde bebês, tenham as mesmas condições de cuidado e de educação e; ao mesmo tempo, combata situações e atitudes de preconceito, estigmatização e discriminação étnica, racial ou cultural; pois respeitar as singularidades dos sujeitos é condição básica para uma prática educativa igualitária e pluralista. Cabe ressaltar que, desde muito pequenas as crianças se apropriam de significados sociais construídos historicamente e culturalmente e que muitas vezes determinam lugares desiguais para os diferentes grupos linguísticos, sociais,

étnico-raciais, de gênero, que podem definir relações marcadas por hierarquias e opressões. Uma relação entre a família e a instituição de Educação Infantil mais próxima e sinérgica entre si favorece que as crianças, desde bebês, construam seus pertencimentos identitários valorizando seu corpo e suas características físicas e culturais.

DIMENSÕES

DIVERSIDADE E DIFERENÇAS - TEMPOS:

O trabalho a respeito da diversidade, das particularidades e diferenças presentes entre os sujeitos, crianças e adultos envolvidos no cotidiano das creches e pré-escolas perpassa a totalidade do tempo da convivência nesses espaços e mesmo fora dele. Entretanto, há que se efetivar com constância proposições que coloquem foco sobre estas questões, no sentido de serem explicitadas, discutidas e não silenciadas. Deve-se ter especial atenção na reflexão quanto ao pertencimento étnico-racial e cultural (especialmente o religioso) das crianças e famílias, pois ser criança negra ou indígena, quilombola ou do campo são especificidades que alteram a relação estabelecida no tempo social e com o tempo vivido. Nesse sentido recomenda-se um diálogo constante com a comunidade considerando tais particularidades.

DIVERSIDADE E DIFERENÇAS - ESPAÇOS E MATERIAIS:

Em relação aos espaços e materiais é importante a professora junto à instituição ter olhar crítico acerca das escolhas feitas para organizar um cotidiano atento à inclusão, tendo como princípio contemplar imagens, livros, brinquedos, músicas, filmes, entre outros recursos que permitam refletir a diversidade linguística, étnico-racial, socioeconômica, religiosa, de gênero, de forma que positive o pertencimento de cada criança, estabeleça

relações não hierarquizadas e apresente elementos que colaborem na desconstrução de preconceitos e discriminações. Por exemplo, ter bonecas e bonecos negros, instrumentos musicais, livros que representem diferentes grupos étnico-raciais e culturais de modo positivo é fundamental para o desenvolvimento de uma educação igualitária. É preciso considerar na escolha de materiais se estes dão conta de expressar a diversidade, seja de cor de pele, de tipos de cabelo ou de cultura. Na organização do espaço e dos materiais é importante considerar se o que está sendo disponibilizado, para as experiências com/ e das crianças, possibilita que elas se reconheçam na sua diversidade étnico-racial e cultural de forma positiva, valorizada.

DIVERSIDADE E DIFERENÇAS - RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE PROFESSORES E CRIANÇAS:

A professora e a instituição devem estar comprometidas com a valorização da diversidade e das diferenças (étnico-raciais, culturais, de gênero, etc.), o combate a qualquer tipo de preconceito ou discriminação e o rompimento de relações de dominação. O fundamental é consolidar junto às crianças um respeito mútuo às diferenças, uma autoimagem positiva de si, que permita a elas reconhecer e apreciar sua identidade individual, a partir de uma boa relação que estabeleçam com seu corpo e com o grupo ao qual pertencem. É fundamental propiciar um ambiente no qual crianças e famílias possam dialogar sobre situações de discriminação e preconceito vividas e se sentirem seguras e reconhecidas em suas singularidades.

SUBÁREA: CUIDADO DE SI, COOPERAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

O cuidado é uma atitude de responsabilização para com o outro e consigo mesmo, revelando-se em ações humanas situadas histórica e socioculturalmente, que se desenvolvem e que se experimentam com as crianças no dia a dia das instituições de Educação Infantil. Toda atitude de atenção para com as crianças, envolvendo escuta e diálogo, é uma atitude de cuidado. No entanto, nas instituições de Educação Infantil destacam-se momentos de cuidado corporal. Esses momentos precisam ser refletidos e planejados tendo em vista que ocupam boa parte do tempo diário e pelo fato de comunicarem intencionalidades e valores. Nesse sentido, o trabalho da professora implica numa dimensão ética de compromisso com a criança e seus direitos, numa perspectiva de atenção aos seus movimentos e interesses e, ao mesmo tempo, de abertura a sua participação, reconhecendo suas manifestações e iniciativas. Implica em considerar o compromisso com o coletivo, atentando para a cooperação entre pares, no sentido de agir sinergicamente com vistas aos processos de humanização que consideram a centralidade dos sujeitos, numa perspectiva inclusiva e democrática. Com relação ao processo de autonomia, deve se considerar tanto a responsabilização do adulto frente às crianças, como o papel de partícipes delas, desde bebês, na situação de cuidado. É importante reconhecer que as crianças maiores que demonstram autonomia no cuidado de si têm direito de ser atendidas por profissionais disponíveis e atentos que se ocupem de seus cuidados. Quando a professora cuida das crianças, no sentido de estar atenta a elas, numa postura de escuta e diálogo com seus movimentos, contribui para que aprendam a cuidar de si mesmas e do coletivo do qual participam.

DIMENSÕES

CUIDADO DE SI, COOPERAÇÃO E PARTICIPAÇÃO - TEMPOS:

A temporalidade para uma maior atenção ao cuidado requer um redimensionamento de tudo o que se planeja e faz no dia a dia das creches e pré-escolas. É necessário considerar que o tempo de cada um não necessariamente corresponde ao tempo do coletivo da turma ou parte dela, sendo imprescindível buscar um equilíbrio entre as particularidades de cada criança e a ideia de organização do coletivo. Situações de cuidado individualizado implicam duas temporalidades, uma para o adulto e outra para a criança. O adulto, por se ocupar de várias situações de cuidado com diferentes crianças, o faz repetidas vezes, correndo o risco de fazê-lo de modo automatizado e rápido. Para a criança, e de modo especial para o bebê, diferentemente, aquela situação é única, de contato individual, o que confere muita importância a esta relação dialógica entre adultos e crianças. Assim, situações que requerem a dedicação exclusiva da professora implicam proposições simultâneas, o que é possível mediante a docência compartilhada, na qual conta-se com outra professora para desenvolver outras propostas com o grupo de crianças. Ao mesmo tempo, ao considerarmos que faz parte da docência na Educação Infantil a multiplicidade de ações simultâneas, é necessário atentar para diferentes iniciativas e explorações das crianças que acontecem num mesmo momento, exigindo da professora um olhar para vários espaços e uma disponibilidade do corpo e atenção para várias situações diferentes, significativas e concomitantes para as crianças. A atenção e o cuidado não se realizam somente de forma direta, também a organização do espaço e a consideração do tempo simultâneo, assim como a atenção distribuída são modos de cuidar importantes.

CUIDADO DE SI, COOPERAÇÃO E PARTICIPAÇÃO - ESPAÇOS E MATERIAIS:

É importante que o mobiliário, os objetos e os acessórios presentes nos espaços e disponibilizados às crianças respeitem diferentes aspectos relativos a: (i) acessibilidade física, tátil; (ii) questões ergonômicas para os adultos, para as crianças, considerando as especificidades dos bebês, em relação à saúde, ao bem-estar, à segurança e ao conforto; (iii) o acesso e domínio das ferramentas e práticas culturais, que se articulam às situações de cuidado relativas às crianças, desde bebês, em consonância com as possibilidades e necessidades individuais, no sentido de uma autonomia que se conquista gradualmente e que não se impõe; (iv) o direito à privacidade – que considere as possibilidades de escolha de cada criança de estar sozinha ou no grupo, em momentos de sono, em situações de higiene, sem implicar em divisões por gênero – e (v) interagir em situações de cuidado que podem ser compartilhadas. A organização de espaços acolhedores, diversificados e desafiadores é fundamental para fomentar a participação e a cooperação das crianças no dia a dia. Escolher materiais adequados e com acessibilidade à exploração das crianças e arrumá-los de maneira a incentivar a autonomia são formas de cuidado.

CUIDADO DE SI, COOPERAÇÃO E PARTICIPAÇÃO - RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE PROFESSORES E CRIANÇAS:

Uma atitude de cuidado ético na relação adulto-criança, em creches e pré-escolas, deve considerar quem são esses sujeitos da relação – a criança e seus familiares –, na perspectiva de identificar costumes, hábitos, identidades e demandas a fim de compartilhar e ressignificar experiências com as crianças a favor de uma imagem positiva delas mesmas, da construção da autonomia, da valorização de ser cuidado e de cuidar-se. Considerando a indissociabilidade entre educar e cuidar, a partir de um olhar sensível e

atento, é necessário refletir, planejar e organizar o cotidiano pedagógico levando em conta todas as experiências que o constituem. Crianças com diferentes necessidades educacionais não podem ser negligenciadas, sendo necessário considerar formas diferenciadas de comunicação que favoreçam as relações. É importante a atitude de escuta e diálogo com as crianças, desde a acolhida na chegada, nos momentos de alimentação, troca de fraldas, uso do banheiro, descanso ou sono, demandas manifestas pelo corpo, na disponibilidade do adulto para as interações com as crianças também quando conta uma história, traz um desafio novo, participa de uma brincadeira; ou seja, ao longo de cada momento da jornada diária. Isso acontece a partir do seu posicionamento empático e responsivo frente a situações que provocam insegurança, diante do choro frente a uma situação inusitada; entre outras situações nas quais é imprescindível reconhecimento e acolhimento dos desejos e necessidades das crianças, desde bebês.

ÁREA II: PROPOSTAS E CONTEXTOS

SUBÁREA: INTERAÇÕES

As interações, assim como a brincadeira, constituem-se como eixos centrais da Educação Infantil. Assim, a instituição de Educação Infantil tem como pressuposto ser um espaço de relações, interações, produção de sentidos, saberes e conhecimentos. Trata-se de um lugar dialógico, de entrelaçamento de diferentes discursos, de encontro de interlocutores – crianças e adultos nas relações cotidianas, demarcadas pela constância, continuidade e contiguidade à família. Contexto que, a partir do diálogo com outros – famílias, comunidade –, amplia as referências culturais das crianças, constituindo-se num lugar de aco-

lhimento marcado por relações de alteridade entre os sujeitos na sua pluralidade socioeconômica, étnico-racial, regional, linguística, religiosa, de gênero, de idade. Nesse processo de interlocução, a instituição, ao mesmo tempo em que acolhe e altera os sujeitos que nela se inserem, também é por eles alterada. O trabalho educativo, assim, firma o seu compromisso com a diversidade, entendida como direito universal à diferença, assegurando as singularidades dos sujeitos.

DIMENSÕES

INTERAÇÕES - TEMPOS:

O tempo deve ser organizado de modo a favorecer relações intensas e ricas no contexto cotidiano das crianças, desde bebês, considerando a importância da continuidade nas interlocuções que se estabelecem entre eles e com os adultos. Importa considerar os ritmos específicos de cada um, sendo que o que deve prevalecer é o tempo das relações e da experiência e não o tempo da atividade em si, pressupondo uma rotina flexível. A gestão do tempo da instituição, relativa à limpeza e manutenção dos espaços internos e externos deve ser planejada e executada de modo a não comprometer as relações pedagógicas.

INTERAÇÕES - ESPAÇOS E MATERIAIS:

A organização do espaço, tendo em conta as condições de acessibilidade, deve assegurar às crianças diferentes experiências de trocas interpessoais, seja em grupos menores, individualmente e mesmo no coletivo da turma. Para isso o arranjo da sala deve ser flexível e instigador, oportunizando o acesso e uso de materiais variados (livros de literatura, jogos de construção, bonecos, jogos de faz de conta, elementos da natureza, entre outros materiais, em diferentes formatos, em relevo, áudio e libras, consi-

derando as crianças com necessidades educacionais especiais) em diferentes estruturas (tapetes, mesas, redes) ou em cenários criados para tais experiências (cabanas, instalações com tecidos, outros). Para além do espaço em sala, é importante o uso criativo de outros espaços internos e externos da instituição, como: áreas de entrada, refeitório, corredor, pátio, gramado, outros. Nos diferentes locais em que se dão a alimentação, higiene e descanso devem existir recursos materiais que atendam as necessidades e os direitos dos bebês e das crianças de diferentes idades, dentre eles o direito à privacidade, tão caro quando pensado em espaços de educação coletiva.

INTERAÇÕES - RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE PROFESSORES E CRIANÇAS:

É importante que a professora ao planejar tenha as interações como centralidade do seu trabalho, compreendendo que elas perpassam todas as situações que são vivenciadas no cotidiano. Inclusive comprometa-se a conhecer e valorizar as origens e marcas culturais das crianças, mediante a proposição e efetivação de momentos de diálogo com as famílias, assegurando o pertencimento cultural das crianças; assim como a ampliação das referências e valorização das suas identidades e subjetividades, relativas à pluralidade socioeconômica, étnico-racial, regional, linguística, religiosa, de gênero, de idade. O planejamento precisa também prever situações que ampliem as experiências entre crianças de diferentes idades e turmas, que valorizem as interações entre as crianças sejam elas coetâneas ou não. É importante que a atenção ao bem-estar das crianças, desde bebês, por parte das professoras, seja constante ao longo de toda a jornada diária. Entendem-se, em relação aos bebês, as situações de cuidado como privilegiadas para o estabelecimento de uma relação de empatia e respeito que favoreça o crescimento sócio-pessoal de cada um.

SUBÁREA: BRINCADEIRAS

Na Educação Infantil a brincadeira e as interações são entendidas como eixos centrais do trabalho pedagógico. Sendo parte da vida social, a brincadeira requer que as crianças lancem mão de experiências culturais e tenham oportunidades de relações partilhadas, nas quais interpretam, reconstróem significados, negociam e produzem cultura. Enquanto recurso comunicativo e participativo, as crianças ao brincar reelaboram sentidos e significados; combinam realidade e fantasia; expressam sentimentos e valores; ganham consciência, fazem uso, transcendem e ressignificam regras sociais; tomam decisões; partilham e produzem significados; ampliam seus repertórios e processos imaginativos, assim como o conhecimento de si e dos outros. A brincadeira é uma importante experiência afetiva, criativa, social, cultural. Constituem-se situações importantes nas quais as crianças tomam contato com a diversidade étnico-racial, de gênero e cultural reconhecendo-se e conhecendo o outro quando se apropriam de elementos do brincar. Nesse sentido, implica a compreensão pela professora de que brincar é um direito da criança e um processo que não acontece espontaneamente, portanto, exige intencionalidade em oportunizar situações de brincadeira em que as crianças tenham autonomia para escolher o que, como, com quem brincar e com o que. Os objetos e brinquedos, que dão suporte à brincadeira, podem ser tanto de caráter efêmero, aos quais o sujeito que brinca atribui significado em função da brincadeira, quanto de caráter mais realista, vinculados a determinados papéis e usos sociais. No cotidiano da instituição de Educação Infantil ambos devem ser contemplados. Em diferentes momentos de vida das crianças a brincadeira assume características distintas, as necessidades e motivações se alteram, o que significa que a brincadeira de um bebê não é

igual à de uma criança de quatro ou de seis anos. Para os bebês a inserção nas brincadeiras depende da parceria de um adulto atento que signifique o mundo para eles e, aos poucos, essa relação vai sendo ampliada incluindo o brincar com o próprio corpo, com objetos, com outros parceiros, de faz de conta.

DIMENSÕES

BRINCADEIRAS - TEMPOS:

Dada a complexidade da brincadeira desde a sua organização e efetivação, requer-se um tempo estendido, que precisa estar assegurado no planejamento, para as crianças brincarem. É direito das crianças dar continuidade à brincadeira, ao longo de um mesmo dia ou de um dia para o outro, se por alguma razão esta tiver sido interrompida. Outra garantia fundamental é que se tenha oportunidade de brincar todos os dias. O tempo de envolvimento das crianças, desde bebês, nas brincadeiras é um tempo precioso de trabalho da professora, para acompanhar, observar, participar junto com elas. Deste modo, observa-se o tempo que cada criança requer para o envolvimento em diferentes brincadeiras, tendo em vista que ainda que os bebês tendam a envolver-se de modo mais breve em determinadas situações, o tempo de envolvimento não é definido pela idade, mas pela experiência em si e o sentido que ela tem para quem a vivencia.

BRINCADEIRAS - ESPAÇOS E MATERIAIS:

Para brincar as crianças precisam de espaços intencionalmente planejados e de objetos e brinquedos acessíveis que deem condições para que coloquem em prática repertórios já conhecidos e se sintam desafiadas a explorar novas possibilidades. Ofertam-se objetos e brinquedos de diferentes materialidades e texturas, sobretudo, entre estes, aqueles que as

crianças possam reconstruir e adaptar aos objetivos da brincadeira, para ampliação das possibilidades para além dos brinquedos industrializados. Do mesmo modo, disponibilizam-se às crianças outros recursos para criarem cenários que acolham brincadeiras, tanto habituais como novas. Nos espaços internos é importante organizar áreas delimitadas para a efetivação de diferentes brincadeiras, o que não impede que os objetos e brinquedos sejam mudados de espaço em meio à utilização pelas crianças durante a brincadeira. De grande importância são os brinquedos que promovem a movimentação das crianças no espaço interno das instituições. Os espaços externos se tornam mais ricos quando se disponibilizam materiais e equipamentos, assim como quando se estruturam áreas e suportes para diferentes brincadeiras e não apenas as relativas aos brinquedos de parque ou às brincadeiras de movimento. Fora das dependências das instituições têm-se outros espaços interessantes para a exploração por parte das crianças que possibilitam a criação de outros repertórios de brincadeiras.

BRINCADEIRAS - RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE PROFESSORES E CRIANÇAS:

A parceria da professora nas brincadeiras das crianças deve ser marcada pela intencionalidade. A sua participação se realiza de diferentes formas – de modo mais direto: ao observar as brincadeiras das crianças, buscando conhecer seus repertórios, seus modos de pensar, comunicar, imaginar e criar; ao estruturar o espaço, disponibilizar objetos e brinquedos; propor brincadeiras, principalmente quando se trata dos bebês; ao participar das brincadeiras com as crianças, sempre que acionados por elas. De modo indireto, ao propor diversificadas situações que enriqueçam o repertório de conhecimentos das crianças, por intermédio de músicas, histórias, elementos de outras culturas. Cabe à professora garantir a participação irrestrita de meninos e meninas

às brincadeiras, sem categorização de brinquedos, objetos, jogos ou outros por gênero.

SUBÁREA: MANIFESTAÇÕES DA ARTE (GESTUAL, DRAMÁTICA, MUSICAL, VISUAL)

As experiências educativas relativas às manifestações da arte devem encontrar nas instituições de Educação Infantil espaço deflagrador da expressividade das crianças, contribuindo para sua formação estética, permitindo a abertura para o encantamento, o maravilhamento diante do mundo, a evocação de realidades imaginárias que se articulam com a ressignificação e recriação de si e do mundo. Para isso, é necessário o contato, a apreciação, a exploração, a invenção e a produção em Arte, a partir de músicas, imagens, esculturas, instalações, filmes, fotografias, dança, teatro, que permitam enriquecer as experiências estéticas das crianças. Nessas situações, reside uma rica oportunidade para que as crianças conheçam a arte produzida em diferentes culturas, oriundas de variados grupos étnicos e raciais possibilitando as experiências com as múltiplas manifestações e com o conhecimento da diversidade cultural. Tais referências são importantes à medida que atuam na formação do gosto estético. A diversificação das experiências; a constância das proposições por parte da professora; a autoria, liberdade expressiva e de escolha das crianças, desde bebês, e; a possibilidade de retomada das suas experiências e produções são princípios no desenvolvimento do trabalho com as manifestações da arte. Nesse sentido, requerem intencionalidade, conhecimento por parte da professora e organização por parte da instituição para que os espaços e tempos possibilitem a fruição da experiência promovida com e para as crianças, desde bebês.

DIMENSÕES

MANIFESTAÇÕES DA ARTE - TEMPOS:

O caráter das experiências educativas com arte, assim como a brincadeira, requer uma temporalidade que preveja flexibilidade, no sentido de assegurar a participação singular das crianças; tempo suficiente desde a organização do espaço e dos materiais a serem utilizados até a experiência em si; continuidade para a retomada das suas produções. Outra garantia fundamental é que o trabalho com as manifestações da arte seja contemplado no planejamento e se efetive com frequência, não podendo ser uma proposição episódica, pontual. As produções das crianças são processos narrativos e de elaboração, que não se esgotam no produto finalizado; portanto, a professora deve organizar seu tempo para acompanhar, mediar, observar e registrar esse processo.

MANIFESTAÇÕES DA ARTE - ESPAÇOS E MATERIAIS:

No trabalho com as manifestações da arte a espacialidade e a materialidade precisam ser provocadoras da ação e da imaginação das crianças, desde bebês. Em termos de espaço cabe considerar desde a sua estruturação e capacidade para acolher a movimentação do grupo de crianças; a necessidade de adequação e readequação em virtude do que está sendo proposto, como: desenho, pintura, dança, dramatização, música, dentre outras possibilidades. Também o mobiliário precisa ser pensado de modo a favorecer o acesso de todas as crianças às diversas materialidades, bem como ter suportes apropriados para dispor os materiais a fim de que as crianças se sintam confortáveis a fazer suas produções, inclusive àquelas que apresentam dificuldades de mobilidade e mesmo de manuseio. Situações inusitadas, materiais de tamanhos diversos, elementos tridimensionais são importantes para ampliar as experiências estéticas e romper com a padronização das atividades em arte e com a circunscrição aos espaços

internos. Materialidades e paisagens que inspiram as crianças nos seus processos criativos podem estar presentes em espaços outros que não só o da instituição. Assim, materiais interessantes para as produções podem ser recolhidos pelas próprias crianças, junto aos familiares e pelas próprias professoras (frutos secos, sementes, folhas, pedras, gravetos, entre outros). O contato das crianças, desde bebês, com manifestações artístico-culturais de diferentes grupos étnicos e raciais em diferentes espaços da cidade permite a ampliação do repertório e do gosto estético, assim como o conhecimento e a utilização de repertórios de tradição popular, sendo importantes para que as crianças compreendam e valorizem as manifestações culturais locais. Também as escolhas feitas acerca do que ocupa as paredes das salas e da instituição como um todo atua na formação do gosto estético e no imaginário do coletivo de adultos e crianças ali envolvidos.

MANIFESTAÇÕES DA ARTE - RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE PROFESSORES E CRIANÇAS:

A fim de se colocar numa dialogia com as crianças nesse trabalho a professora precisa de formação sobre arte, conhecimento e vivência em diferentes manifestações artístico-culturais que ampliem sua percepção, repertório e experiência estética. A professora precisa organizar, disponibilizar recursos e acompanhar a proposição sem determinar a ação dos bebês e das crianças maiores para que a experiência estética se constitua numa experiência de liberdade, possibilidade de escolha e autoria. É importante atentar para que as interações da professora e seus comentários sobre o processo criativo das crianças maiores e dos bebês, assim como sobre sua produção, devem mobilizá-los na ampliação de suas formas de expressão e participação, buscando acessar bens artístico-culturais tanto para trazê-los ao espaço da instituição como para organizar saídas com as crianças para diferentes espaços da cidade.

SUBÁREA: NARRATIVAS, APRECIÇÃO E INTERAÇÃO COM A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Os seres humanos se constituem na e pela linguagem. No contexto das relações que se estabelecem na instituição de Educação Infantil, a presença e uso da linguagem asseguram a comunicação, a troca de experiências, a construção de uma história coletiva, a criação de novos sentidos sobre o mundo e sobre as coisas e a constituição da subjetividade de cada um. É na linguagem, pela palavra do outro, que o mundo é apresentado à criança e que a imersão na cultura se dá. As crianças não recebem uma língua pronta para fazer uso, mas participam de situações diversas em que a língua se faz presente, exercendo diferentes funções e servindo a vários fins. Assim, a criança desde que nasce está imersa num mundo em que as palavras dizem coisas, expressam afetos, informam, fazem rir e chorar, ordenam, narram, apresentam mundos reais e imaginários, brincam, ninam, confortam, acolhem, afastam. As crianças aprendem que a palavra é acompanhada de gestos e entonações e que os sentidos são dados na situação enunciativa. Há que se considerar também a presença de crianças surdas que poderão estar recebendo uma educação bilíngue, ou seja, a aquisição da língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa (modalidades oral e escrita). A LIBRAS é fundamental para o processo de identificação linguístico-cultural das crianças surdas e a instituição deve levar em conta que estas crianças organizam sua língua a partir do visuo-espacial. Assim, a instituição de Educação Infantil tem a importante função de favorecer e valorizar as múltiplas interlocuções dialógicas entre adultos, entre os adultos e crianças, desde bebês, e entre as crianças, no sentido de articular a resposta à escuta dos ditos, não ditos, presumidos no contexto enunciativo. As dramatizações, expressões gestuais, corporais e entonações fazem parte da enunciação. Por-

tanto, cabe que sejam interpretadas pelo outro, sendo ou não acompanhadas de palavras. É no convívio com os falantes de uma língua que as crianças aprendem a articular diferentes discursos. Elas se apropriam de gêneros discursivos que circulam nos contextos que participam – que são formas relativamente estáveis – e os alteram segundo seus interlocutores e situações comunicativas. As duas modalidades de linguagem verbal, a oral e a escrita, convivem na sociedade e se influenciam mutuamente. Cabe à Educação Infantil proporcionar a participação das crianças em diferentes situações comunicativas nas quais possam ter experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros discursivos orais e escritos. As instituições de Educação Infantil precisam valorizar e assegurar a leitura e a escrita como práticas sociais, efetivando proposições, com diferentes gêneros discursivos, que sejam contextualizadas, relevantes e necessárias às crianças, que façam sentido para elas e despertem o desejo de aprenderem esta linguagem. O livro de literatura é um suporte privilegiado. Apropriar-se da linguagem escrita é apropriar-se de uma forma nova e complexa de linguagem. É um processo que deve ser cultivado com as crianças da Educação Infantil, mas como resposta às suas curiosidades e desejos de aprender.

DIMENSÕES

NARRATIVAS, APRECIÇÃO E INTERAÇÃO COM A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA - TEMPOS:

A temporalidade no trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita nas instituições de Educação Infantil precisa considerar momentos privilegiados para diversas interlocuções, a troca de experiências em conversas e rodas de conversa como convite a

interagir, trocar impressões, fazer descobertas, compartilhar histórias reais e imaginárias, que tragam elementos da diversidade étnica, racial e cultural, de maneira que possibilite, ao longo de uma mesma jornada ou de um dia para o outro, a continuidade das conversas, das brincadeiras cantadas, das histórias, de tantas propostas com vistas à construção de sentidos pelas crianças, desde bebês. Não cabem situações fragmentadas, meramente instrumentais, com rotinas vazias de sentido, mas sim práticas educativas com continuidade e desdobramentos construídos a partir de inter-relações entre as propostas colocadas para o grupo/turma. Nesta perspectiva, é importante que: a organização do tempo contemple as falas das crianças em todos os momentos, entendendo-as como suas formas particulares de ver, de sentir e de organizar o mundo que as cerca; as professoras leiam, para as crianças e com elas, diariamente, livros e/ou textos de diferentes gêneros, contem histórias, recitem poemas, cantem canções diversas; os materiais produzidos pelas crianças, tais como: desenhos, pinturas, construções, colagens, fotografias, entre outros, sejam expostos, periodicamente, como estratégias para conversas e construção de narrativas; o trabalho com a linguagem escrita aconteça de forma integrada e equilibrada em relação à oralidade e às outras formas de expressão.

NARRATIVAS, APRECIÇÃO E INTERAÇÃO COM A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA - ESPAÇOS E MATERIAIS:

O espaço da sala e outros espaços no interior da instituição precisam contemplar imagens e textos de uso social (parlendas, canções, histórias, poemas, receitas, listagens diversas, bilhetes, notícias, livros literários, informativos, dicionários ilustrados, entre outros) dispostos para apreciação em diferentes suportes e organizados em murais, estantes, caixas, cestas acessíveis às crianças, desde bebês. É importante que haja livros infantis de diferentes gêneros, em bom estado de conservação e em número suficiente para as crianças da turma. A presença de livros de

qualidade é fundamental, o que por si só não garante seu bom uso, ou seja, é necessária uma forte atenção para que bons livros sejam utilizados pelos adultos – professoras e familiares – e pelas crianças. Além disso eles precisam trazer recortes culturais que contemplem a diversidade étnica, racial, de gênero e cultural. O livro de literatura é um suporte privilegiado pelas possibilidades de ampliação do conhecimento de si, do outro e do mundo, pela entrada no imaginário e possíveis articulações com outras linguagens como a dramatização, a fala, a brincadeira de faz de conta, o desenho e também pela forma como a escrita literária organiza o mundo, apresenta as situações, articula as palavras. Portanto, os textos literários pela proposta ficcional, que lhes é inerente, precisam ser trabalhados para que as crianças entrem no jogo de significações, brinquem com a imaginação e com a linguagem, produzam novos sentidos, façam e registrem suas recriações, compondo outros mundos e ampliando sua experiência. Já os livros não ficcionais precisam conter informações corretas e consistentes, trazer imagens que ampliem os conhecimentos e o universo de significação. É importante garantir diferentes materialidades (livros de tecido, com cartonagens diversas, livros-brinquedo) e tamanhos. E, sobretudo, assegurar a escolha dos mesmos, primando pela qualidade estética e textual. Os espaços para leitura precisam contar com a presença de tapetes, almofadas, tendas, puffs, estantes baixas, cestas, entre outras, a fim de criar um ambiente acolhedor, agradável, estimulante que envolva as crianças e permita a exploração da linguagem de corpo inteiro. É preciso, ainda, que haja outros materiais utilizados para atividades com a linguagem oral e escrita tais como: fantoches, imagens, fotografias, jogos, músicas, filmes; diferentes materiais que sirvam como suporte para a escrita (lápiz variados, canetas variadas, papéis com diferentes cores e tamanhos, etc., com espaço para escrita vertical) para que as crianças tenham acesso amplo e autônomo aos objetos da cultura letrada.

NARRATIVAS, APRECIÇÃO E INTERAÇÃO COM A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA - RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE PROFESSORES E CRIANÇAS:

As professoras precisam estar atentas para o fato de que seus enunciados atuam na constituição das subjetividades das crianças, desde bebês, e, por isso há que se ter cuidado com o conteúdo e com a forma de manifestar-se em relação a eles, inclusive no uso da voz e da gestualidade que acompanha a sua fala; também no modo de posicionar-se, incluindo a participação das crianças, em diálogo. Acerca da leitura e da escrita, a professora tem uma importante atuação, tanto por ser ela a leitora dos diferentes materiais para e com as crianças, como também por ser quem organiza e escreve junto às crianças os registros por eles produzidos. Neste sentido, cabe à professora: incentivar as crianças a folhearem livros, revistas e outros portadores de textos (diariamente); realizar jogos de linguagem com as crianças (rimas, aliterações etc.) em situações diversas; criar situações interativas nas quais práticas de leitura e de escrita acontecem em situações reais e significativas e se consolidam como práticas sociais, portanto, necessárias para a comunicação entre os interlocutores; criar oportunidades para as crianças se engajarem em situações em que a escrita aconteça exercendo diferentes funções, tendo a oportunidade de produzir textos mesmo sem saber ler e escrever autonomamente, bem como de brincar com a escrita em diferentes situações. A professora precisa, ainda, se ocupar em criar condições para fazer circular os registros autônomos e livres das crianças, individual e coletivamente, e tornar pública essa produção de forma variada (dentro e fora de sala, em exposições periódicas, em diferentes suportes – varais, móveis, painéis, outros). A professora, junto à instituição, precisa acompanhar as atualizações referentes à produção em literatura infantil e outros materiais, tendo em vista a seleção de boas fontes para o trabalho em relação à oralidade, à leitura e à escrita.

SUBÁREA: RELAÇÕES QUANTITATIVAS, ESPACIAIS E COM O MUNDO FÍSICO E NATURAL

No contexto atual, as crianças nascem em um mundo marcado pela ciência e tecnologia e, em virtude disso, desde muito cedo, manipulam e exploram objetos, experimentam ações diversas e colocam questões acerca daquilo que observam. As experiências educativas devem incentivar a curiosidade das crianças, ampliando seus interesses por descobertas, explorações, pesquisa, provocando-as a explorar seu entorno, a partir de uma postura de respeito para com o ambiente natural. É importante que as crianças, desde bebês, se percebam diante de uma curiosidade, de uma dúvida que não pode ser respondida de imediato pela professora. Isso implica em um encontro das crianças, desde bebês, com o novo, com o estranho, com o desconhecido, convidando-as a se envolverem no mundo utilizando diferentes ferramentas que podem aguçar ainda mais os olhares na busca por compreender o porquê e o como das coisas, das ações, seus determinantes e suas causas. É fundamental que o trabalho junto às crianças acerca de relações quantitativas, espaço-temporais, com o mundo físico, natural e social, seja desafiador, provoque-lhes o desejo e o atrevimento de se perguntar sobre o mundo e investigá-lo; de explorar ideias; levantar e testar hipóteses; criar formas de pensá-lo, problematizá-lo, quantificá-lo, organizá-lo, representá-lo; construir argumentos cada vez mais consistentes e complexos sobre o mundo.

DIMENSÕES

RELAÇÕES QUANTITATIVAS, ESPACIAIS E COM O MUNDO FÍSICO E NATURAL - TEMPOS:

A organização do tempo precisa contemplar a participação das crianças em todos os momentos, para que possam aprender

pela observação, pelo questionamento permanente e pela experimentação. É necessário que o tempo para que as crianças se envolvam e se dediquem às suas explorações esteja previsto no planejamento da professora, assegurando a continuidade do desenvolvimento do trabalho com as crianças a fim de assegurar a qualidade educativa das experiências vivenciadas. Também considerar momentos privilegiados para combinações diversas (duplas, pequenos grupos) e prever simultaneidade de ações, como: convite a interagir, trocar impressões, fazer descobertas a partir da exploração de diferentes materiais, bem como a partir de questões levantadas pelo próprio grupo. Esse trabalho pode ser feito tanto de um modo informal, mas sobretudo de modo sistemático para atentar de modo proposital as relações espaço-temporais, quantitativas, com o mundo físico e natural.

RELAÇÕES QUANTITATIVAS, ESPACIAIS E COM O MUNDO FÍSICO E NATURAL - ESPAÇOS E MATERIAIS:

O espaço da sala e outros espaços no interior da instituição precisam contemplar materiais e objetos de diferentes materialidades (pedras, folhas, gravetos, água, terra, assim como objetos translúcidos, jogos, livros informativos, ilustrados ou não, embalagens e outros objetos recicláveis e outros) e tamanhos, dispostos em recipientes apropriados, seja para armazenamento ou para exposição e que estejam em mobiliário acessível para apreciação e exploração pelas crianças. É importante também que a instituição proporcione instrumentos que não estão acessíveis às crianças em seu cotidiano (lupas, microscópios, telescópios, instrumentos de medida, câmeras fotográficas, retroprojeto, mesa de luz e outros) para que as crianças possam aprofundar questões e curiosidades e explorar o mundo em uma outra perspectiva. Esses instrumentos serão utilizados com a mediação da professora de forma que as crianças possam aprender a manipulá-los adequadamente. Em especial para os bebês, a acessibilidade aos materiais

é recomendada levando-se em conta a segurança. E sobretudo assegurar, na escolha dos materiais industrializados, aspectos relativos à resistência, durabilidade, diversidade. Cabe considerar como experiência privilegiada a organização de coleções, pelas e com as crianças, a partir de diferentes elementos naturais ou industrializados. Os espaços externos e internos da instituição precisam contemplar elementos da natureza, tais como: árvores, plantas, hortas e canteiros, criando condições também para que as crianças possam visitar e ter contato direto com diferentes animais. É importante ainda considerar que faz parte do processo formativo das crianças, desde bebês, a exploração e conhecimento dos próprios espaços da instituição (internos ou externos).

RELAÇÕES QUANTITATIVAS, ESPACIAIS E COM O MUNDO FÍSICO E NATURAL - RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE PROFESSORES E CRIANÇAS:

As professoras devem valorizar, encorajar e considerar as observações e manifestações das crianças como pertencentes ao processo de discussão e organização acerca dos fenômenos do mundo físico e natural a que estão dedicados a entender. Nessa perspectiva, a brincadeira ocupa um lugar central, tendo em vista que ao brincar as crianças recorrem aos seus repertórios de conhecimentos e reelaboram, negociam, criam e atribuem significados. É importante que as experiências educativas tenham continuidade e enriqueçam a formulação de problemas e as tentativas de soluções das crianças. E ainda, envolvam quantificação, medição, resolução de problemas, criações bi e tridimensionais. A professora deve oportunizar às crianças vivências e observações da natureza, favorecendo atitudes de cuidado e ética na relação delas com o mundo. Essa perspectiva deve favorecer vivências dentro e fora de sala, em visitas, passeios, cuidado de animais, cultivo de plantas, organização de coleções, dentre outras possibilidades. É necessário criar condições para que as crianças vivam expe-

riências envolvendo luz, sombra, vento, calor, frio, odores, texturas, cores e formas; reconhecendo que os processos de exploração com tais elementos favorecem o desenvolvimento do sensível e o enriquecimento da compreensão da criança sobre o mundo. Deve-se incentivar e registrar as hipóteses e explicações formuladas pelas crianças, bem como o registro pelas próprias crianças de modo autônomo e livre, individual e coletivamente, além de tornar pública essa produção, de forma variada (dentro e fora de sala, em exposições periódicas, em diferentes suportes – instalações, móveis, painéis, entre outros). Em todas essas explorações, o ponto alto da professora é a sua capacidade de escuta e organização da fala das crianças de maneira a colocar em foco seu protagonismo. Ao escutar e organizar as curiosidades infantis, a professora faz provocações, ao mesmo tempo em que sustenta as formulações das crianças, de maneira que elas próprias, com auxílio da professora, possam ordenar e reordenar suas experiências.

ÁREA TRANSVERSAL: ORGANIZAÇÃO, REFLEXÃO E SOCIALIZAÇÃO

Esta área transversal “Organização, reflexão e socialização” se relaciona à Experiência Educativa, ainda que não se constitua escopo específico da experiência vivida pelas crianças e seus familiares, nos processos e práticas formativas propostos pela instituição. Pois, refere-se a modos e ações que subsidiam tais práticas e processos, exatamente por permitir organizá-los, refletir sobre eles e comunicar acerca do trabalho realizado quanto às Experiências Relacionais e Sociais (ÁREA I) e às Propostas e Contextos (ÁREA II); tanto internamente à instituição de Educação Infantil, como externamente.

SUBÁREA: OBSERVAÇÃO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

A organização do cotidiano pedagógico de modo a assegurar a ampliação dos repertórios das crianças a partir das experiências educativas aqui delimitadas requer a utilização por parte das professoras de ações e perspectivas tais como: a observação contínua e sistemática; o registro de tais observações e das produções das crianças de modo crítico e criativo; o planejamento flexível das propostas; a avaliação do processo. Os diferentes elementos que constituem a organização da prática pedagógica devem ser tomados como partes de um processo contínuo de investigação por parte das professoras, que tem sido identificado como “documentação pedagógica”. Nesse contexto, a observação deve: ter um objeto definido, contemplar as singularidades de cada criança e do grupo, considerando a diversidade étnica, racial, de gênero e cultural como parte intrínseca das ações planejadas; ser articulada entre as diferentes professoras que atuam com o mesmo grupo de crianças, em uma perspectiva analítica, que suspende o juízo de valor e exige a teorização sobre o vivido. Deve-se observar as crianças em diferentes situações e espaços do cotidiano (refeitório, banheiro, corredor, solário, parque, sala, dentre outros), com todos os tipos de materiais que sejam propiciados às crianças, prevendo quem se ocupa da mediação da situação de forma mais direta e quem ocupa o lugar de observador e produzir individual e coletivamente registros acerca do que é observado. Deve-se lançar mão de instrumentos diversificados e, preferencialmente, utilizá-los de modo composto – por exemplo, as fotos, a gravação de voz e os registros escritos. Reconhecer a riqueza da utilização do vídeo, que requer uma análise atenta dos dados que comporta, mas permite retomar quantas vezes forem necessárias a mesma situação na busca por um gesto, movimento, olhar, fala, além de analisar os registros elaborados, bem como as produções das crianças, de modo compartilhado entre as diferentes pro-

fessoras que atuam com o grupo de bebês ou crianças maiores. O planejamento articulado aos registros deve ter como escopo constituir-se em um plano que permite as professoras refletir sobre os caminhos mais interessantes para traçar possibilidades de experiências junto às crianças. Deve também contemplar as diferentes situações da jornada e abrir espaço para os imprevistos. Além das propostas é imprescindível que contemplem o tempo, o espaço e os modos de organização do grupo. Ainda, elaborar os planejamentos prevendo as diferentes situações que compõem a jornada educativa, como as situações de brincadeira, de alimentação, de troca, de interação entre bebês e crianças; sintetizar e tornar públicos os registros, os planejamentos e avaliações de forma ética e assegurando o diálogo contínuo entre as professoras, com as próprias crianças, com as famílias e a comunidade. À gestão da unidade cabe subsidiar e criar condições para que as professoras de uma mesma turma tenham a oportunidade, em alguns momentos no cotidiano educativo, de discutirem e se organizarem conjuntamente. Ao longo de todo o percurso se faz fundamental avaliar. Assim, as professoras devem, por meio da análise de todo o conjunto de materiais elaborados, de modo compartilhado, discutir, teorizar e tomar decisões sobre a continuidade do processo, inclusive tendo um olhar atento aos percursos individuais e coletivos das crianças, desde bebês. A sistematização dos processos por meio da avaliação também pode contemplar um conjunto variado de instrumentos, como exposições das experiências e produções das crianças, desde bebês, e registros sobre estas, relatórios, pareceres, portfólios, cadernos a duas mãos, dentre outros. Importa ter ciência de que mais do que o material em si, que deve ser objeto de preocupação quanto à qualidade estética, deve-se considerar o quanto ele narra sobre as crianças, permite conhecer e refletir sobre os caminhos trilhados e os que estão por trilhar. À gestão da unidade em articulação

com a entidade mantenedora cabe buscar condições relativas à parte de infraestrutura, principalmente em relação a assegurar um espaço para que o coletivo de professoras trabalhe conjuntamente discutindo acerca do planejamento, dos registros de observação e da avaliação. A estruturação do processo de documentação pedagógica por parte das professoras implica considerar os registros para analisar e tomar decisões sobre como dar continuidade às experiências, avaliá-las no decorrer do processo, comunicar às famílias sobre os acontecimentos cotidianos, confrontar pontos de vista com seus pares de trabalho. Todos estes elementos precisam ser discutidos e propostos a partir de considerações das diferentes profissionais, compreendendo que a docência compartilhada implica tal processo. É imprescindível que os planejamentos ponderem os registros e avaliações, pois assim articulam-se de modo mais próximo aos processos vivenciados pelas crianças, articulando os seus saberes às experiências e aos conhecimentos selecionados e mediados pelas professoras. Embora seja papel das professoras estruturar todo o processo de documentação pedagógica, a participação das crianças deve ser compreendida como condição indispensável. Nessa perspectiva, um encaminhamento interessante é partilhar com as próprias crianças, desde bebês, os registros das suas vivências, pois além de reiterar o vivido esse processo permite a captação dos pontos de vista dos sujeitos sobre a experiência em si. Desta forma, o compartilhamento dos registros também deve ser foco de observação atenta das professoras, no sentido de identificar as apreciações das crianças, desde bebês.

REFERÊNCIAS

- BATESON, Gregory. **Verso un'ecologia della mente**. Milano: Edizione Adelphi, 1972.
- BECCHI, Egle. La qualità: punti di vista e significati. In BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica; GHEDINI, Patrizia; CENTAZZO, Roberto. **Gli indicatori di qualità della Regione Emilia Romagna**. Bergamo: Edizione Junior, 2000.
- BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (Orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores**. Trad. Fernanda Landucci & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003. 140 p.
- BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido (ISQUEN). In: CIPOLLONE, Laura (a cura di). **Indicatori e strumenti per valutare il nido**. Bergamo: Edizioni Junior, 1999.
- BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Alcune considerazioni sulla valutazione degli esiti formativi nella scuola dell'infanzia**. Pavia: Università degli Studi di Pavia. Não publicado, 2015.
- BONDIOLI, Anna. Indicadores operativos e análise da qualidade: razões e modos de avaliar. In: CIPOLLONE, Laura (Org.). **Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade**. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2014, p. 47-72.
- BONDIOLI, Anna. L'AVSI e la sua "filosofia". In: BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica (a cura di). **AVSI – Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia: uno strumento di formazione e il suo collaudo**. S. Paolo: Edizioni Junior, 2008a, p.13-57.
- BONDIOLI, Anna. Promuovere esperienze di educazione e formazione per bambini ed adulti. In: ZERBATO, R. (a cura di). **Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione**. XVI Convegno Nazionale Servizi Educativi per L'Infanzia (Verona, 15-17 marzo 2007). Azzano San Paolo: Edizione Junior, 2008b, p. 177-182.
- BONDIOLI, Anna. Costruire strumenti di valutazione formativa: alcuni esempi. In: DOMENICI, Gaetano (a cura di). **La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti**. ATTI del V Congresso Scientifico – Società Italiana di Ricerca Didattica (Bologna 15-17 dicembre 2005). Roma: Monolite Editrice, 2007, p. 373-391.
- BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Trad. Fernanda Landucci & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004a. 233p.
- BONDIOLI, Anna. Riflettere sul contesto e le pratiche educative: un modello di evaluation formativa. In: **Le Culture dell'infanzia: trasformazione, confronti, prospettive**. Atti del XV Convegno Nazionale Servizi Educativi per L'Infanzia (Genova 2-4). Edizioni Junior, 2004b, p. 159-178.
- BONDIOLI, Anna. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: BECCHI, Egle;

BONDIOLI, Anna (Orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores.** Trad. Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003a, p. 57-80.

BONDIOLI, Anna. Indicatori, progettazione educativa, valutazione: come far crescere una cultura della qualità nei servizi per l'infanzia regionali, In Regione Emilia Romagna, Provincia Forlì-Cesena, Coordinamento Pedagogico Provinciale. In: **Prospettive di qualità: autovalutazione e costruzione del progetto educativo.** Edizione Junior, 2003b. p. 17-32.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica (a cura di). **AVSI – Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia: uno strumento di formazione e il suo collaudo.** S. Paolo: Edizioni Junior, 2008.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica (a cura di). **Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia.** Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2004.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. Elaborare indicatori contestuali per il nido: un percorso negoziato di definizione della qualità. **Cadmo: Giornale italiano di Pedagogia Sperimentale, Didattica, Docimologia, Tecnologia dell'Istruzione**, Roma, v. 8, n. 24, p. 29-41, 2000.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Il formatore.** Slides (material digitalizado). Pavia, 2014. Não publicado.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (Orgs.). **Participação e qualidade em educação da infância: percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos.** Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR, 2013. 311p.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009a.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2009b.

BRASIL. **Política de Educação no Brasil: relatório de avaliação.** Brasília, DF: MEC/Unesco, 2009c.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006a.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares

- Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 22, de 20 de dezembro de 1998. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 1999.
- BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.
- BRASIL. **Política nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 267 p.
- CEERT. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial** / [coordenação geral Hélio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.
- CIPOLLONE, Laura (Org.). **Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade**. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.
- CIPOLLONE, Laura (a cura di). **Strumenti e indicatori per valutare il nido: un percorso di analisi della qualità di un servizio educativo in Umbria**. S. Paolo: Edizioni Junior, 1999.
- FCC. **Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: relatório técnico final**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2006.
- FERRARI, Monica. Apprezzare e promuovere la qualità nella scuola dell'infanzia. Requisiti minimi e principi guida. **Cadmo: Giornale italiano di Pedagogia Sperimentale, Didattica, Docimologia, Tecnologia dell'Istruzione**, Roma: Università degli Studi di Roma, v. 10, n. 28, p. 19-28, 2002.
- KATZ, Lilian. La qualità come risultato. **Bambini**, v. 11, n. 1, p. 16-24, 1995.
- PENN, Hellen. **Quality in early education and care: an international perspective**. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill, 2011.
- SAVIO, Donatella. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (Orgs.). **Participação e qualidade em educação da infância: percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR, 2013. p. 243-302.
- SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.
- UFPR. **Manual da Pesquisa de Campo**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2014. Não publicado.
- UFPR. **Relatório Levantamento Bibliográfico Nacional sobre Avaliação na e da Educação Infantil – Meta 1**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015. Não publicado.

Este documento refere-se ao projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”, fruto de cooperação técnica MEC/UFPR (que conta também com a participação da UFRJ, UFMG, UDESC, UNIPV/Itália), cujo objetivo principal é 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. As ações desenvolvidas no período de 2013 a 2015 expressam os estudos e investigações empreendidos por pesquisadores de diferentes instituições de ensino e pesquisa, brasileiras e italianas e revela um percurso coletivo, participado e negociado de trabalho. A avaliação em Educação Infantil, sobretudo a avaliação de contexto tem se constituído um campo fértil de estudos e pesquisas, no Brasil, em especial nos anos recentes. A publicação e divulgação do presente documento tem o intuito de trazer ao conhecimento e à discussão a um coletivo ampliado (gestores governamentais, em especial, dos municípios; das instituições de Educação Infantil, professores, pesquisadores, representantes de movimentos sociais e demais profissionais envolvidos com a educação) uma abordagem, de certo ponto nova, que tem como princípio constituir-se em processo participativo, formativo e auto avaliativo. Para tal, inicialmente recupera percursos já trilhados em relação ao enfrentamento da temática acerca da qualidade na Educação Infantil no país, independentemente ou na interface com a avaliação. Nesse âmbito, reitera o sentido da discussão da qualidade a partir da avaliação de contexto, dando ênfase à perspectiva de qualidade negociada. Na sequência, expõe-se os princípios da abordagem participativa e formativa e suas nuances metodológicas para a efetivação de processos auto avaliativos em instituições de Educação Infantil. O documento encerra com a proposição de elementos relativos a Experiência Educativa, ofertada no cotidiano institucional da Educação Infantil, como possibilidade desta formulação dialogar com a política nacional de avaliação em Educação Infantil; contribuir para a revisão de propostas já formuladas e fomentar a constituição de indicadores e critérios relativos à qualidade educativa realizada em uma instituição ou rede, em específico, em respeito ao direito de todas as crianças pequenas à uma Educação Infantil de qualidade.

Apoio:



Realização:



Ministério da
Educação

