

Avaliação de Contexto em Educação Infantil: a participação e o protagonismo docente

Evaluación de Contexto en la Educación Infantil: la participación y el protagonismo docente

Context evaluation in Early Childhood Education: the participation and the teaching role

Catarina Moro;
Angela Scalabrin Coutinho;
Etienne Baldez Louzada Barbosa;
BRASIL

RESUMO

O texto aqui apresentado se volta para a participação protagônica do docente na Avaliação de Contexto em Educação Infantil. Tal estudo coaduna com a metodologia e bibliografia italiana produzida pelo grupo de pesquisadores da Università degli Studi di Pavia. Nesse sentido, a abordagem avaliativa de contexto aqui estudada considera que a instituição de Educação Infantil é um microsistema relacional, voltado à socialização e desenvolvimento das crianças e dos adultos e que, a avaliação da qualidade educativa é autorreflexiva, negociada e participada, formativa e transformadora. As profissionais da Educação Infantil, na perspectiva de avaliação de contexto aqui investigada, escolhem participar do processo que contém dinâmica coletiva e que conta com a mediação do formador/avaliador. É durante esse processo, com seus confrontos e enfrentamentos, que identificamos a construção de um contexto democrático, conectado às diferentes vozes, que se unem de forma protagônica para que haja uma ação intencional em prol da melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças.

Palavras-chave: Avaliação de Contexto; Educação Infantil; Participação; Docente; Avaliação Autorreflexiva

RESUMEN

El texto aquí presentado se refiere a la participación protagonista del docente en la evaluación de contexto en Edu-

cación Infantil. Tal enfoque armoniza con la metodología y bibliografía italiana producida por el grupo de investigadores de la Università degli Studi di Pavia. En la perspectiva de estos autores, el enfoque de evaluación del contexto aquí estudiado parte de la consideración de que las instituciones de Educación Infantil son microsistemas relacionales que buscan la socialización y desarrollo de los niños y adultos y, también, de una idea de evaluación de la calidad educativa que se fundamenta en la autorreflexión, la negociación, la participación de forma que funciona como una evaluación formativa y transformadora. Las profesionales de la Educación Infantil, en la perspectiva de la evaluación de contexto aquí utilizada, eligen participar de un proceso que tiene una dinámica colectiva y cuenta con la mediación del formador. Es durante este proceso, con sus conflictos y enfrentamientos, como llegamos a la construcción de un contexto democrático, conectado a diferentes voces que se unen para que exista una acción intencional con el objetivo de mejorar la educación ofrecida a los niños y niñas.

Palabras-clave: Evaluación de Contexto; Educación Infantil; Participación; Docente, Evaluación Autorreflexiva.

ABSTRACT

The text presented here turns to the main participation of the teacher in the context evaluation in early childhood education. Such study is consistent with the Italian methodology and bibliography produced by the group of researchers of Università degli Studi di Pavia. In this sense, the evaluative approach of context here studied considers that the institution of early childhood education is a relational microsystem,

aimed at the socialization and development of children and adults; and that the evaluation of the educational quality is self-reflexive, negotiated and participated, formative and transformative. The professionals of early childhood education, in the perspective of evaluation of the context here investigated, choose to participate in the process which contains collective dynamics and which counts with the mediation of the trainer/evaluator. During this process, with their confrontations, we identify the construction of a democratic context, connected to the different voices, which unite in a protagonic way so that there is an intentional action in favor of improving the quality of education offered to children.

Key words: Context Assessment; Early Childhood Education; Participation; Teacher, Self-Reflexive Evaluation

INTRODUÇÃO

Abordar a avaliação tendo como objeto o contexto educativo, significa referir-se a um conjunto de fatores a serem considerados acerca das condições existentes na instituição para a efetivação das práticas e experiências formativas com e para as crianças e seus familiares e como estas se realizam. Ou seja, significa verificar a qualidade seja do espaço físico, do ambiente relacional e social, das experiências educativas propostas e implementadas, da organização do trabalho entre as professoras, das relações com familiares e outros responsáveis, das relações de trabalho no interior das equipes, entre outros.

A avaliação de contexto, sobretudo, aquela relativa a experiência educativa oferecida às crianças até os seis anos vem sendo proposta por diferentes pesquisadores e instituições em vários países (Oliveira-Formosinho, 2009; Bondioli, Ferrari, 2008; NCAC, 2001, 1993; Darder, Mestres, 2000, 1994; Cipollone, 2014, 1999; Harms, Clifford e Cryer, 1998; Harms, Clifford, 1980). Em comum, essas diferentes propostas guardam a intenção de verificar a qualidade do trabalho realizado em contextos institucionais para e com as crianças e suas famílias, no sentido de promover um período formativo que amplie vivências, assegure o bem-estar e enriqueça o cotidiano das crianças. Contudo, são múltiplas e distintas as motivações e metodologias inerentes à cada proposição.

A avaliação de contexto na educação infantil será abordada a partir da concepção de qualidade transativa, proposta por Becchi (2000) e amplamente desenvolvida por um grupo de pesquisa da Universidade de Pavia. Esta perspectiva foi tomada como base para um intenso trabalho de pesquisa em rede desenvolvido em quatro cidades brasileiras, Curitiba, Belo

Horizonte, Florianópolis e Rio de Janeiro.

O que mobilizou o estudo foi o objetivo de utilizar dois diferentes instrumentos de avaliação para identificar a sua potencialidade e principalmente, para utilizar a metodologia de avaliação de contexto que toma como elemento central os sujeitos envolvidos no processo educacional.

PRINCÍPIOS E BASES TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

Foi nossa intenção nessa pesquisa buscar uma abordagem avaliativa de contexto, que pudesse contemplar possibilidades formativas e de co-envolvimento das docentes das instituições e, a bibliografia italiana do grupo de pesquisadores da Università degli Studi di Pavia, revelou que suas investigações vinham ao encontro da metodologia que buscávamos.

Os pesquisadores pavese iniciaram seus estudos e pesquisas acerca da avaliação com instrumentos estrangeiros (ITERS, ECERS, ACEI, entre outros) e, já a partir do final dos anos 1990, passaram a elaborar instrumentos próprios e avançaram na discussão e proposição de uma metodologia participativa e formativa. Tal experiência sobrelevou conceitual e metodologicamente a avaliação, seja em relação a como lançar mão de instrumentos avaliativos, o que envolve a meta-avaliação e a elaboração ad hoc de novos instrumentos; seja nas ações e decisões tomadas no transcórre do processo, com base na relação igualitária entre os diferentes avaliadores envolvidos, tanto os que são internos ao contexto como os que lhe são externos.

Dentre as teorias e conceituações que sustentam a abordagem pavese, daremos destaque aqui àquelas que lhe são distintas e se relacionam a seus aspectos essenciais.

A começar pela noção de **contexto** assumida pelas pesquisadoras Anna Bondioli e Donatella Savio¹, embasada na Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (1996) e na abordagem sistêmica Bateson (1972). No âmbito da avaliação educacional, o contexto é a instituição de Educação Infantil, vista como microssistema relacional, voltado à socialização e desenvolvimento das crianças e dos adultos, tanto os familiares como os profissionais. Tal contexto constitui-se um sistema aberto e que, portanto, se interrelaciona com vários outros (as famílias, a administração daquela rede de instituições – pública ou privada –, a conjuntura social e política) (Bondioli, 2004a).

Na medida em que a abordagem deweyana propõe-se reflexiva e formativa, participativa e dialógica as noções deweyanas acerca do **pensamento reflexivo** e do **conhecimento como transação** confluem para a sua caracterização. Para Dewey uma educação que trabalhe sobre o pensar reflexivo é condição que possibilita a vida democrática. O pensar reflexivo exige diálogo, conscientização e possibilita a transformação da situação social e histórica. Ou seja, a reflexão permite uma maior e mais adequada compreensão do que ocorre; ao ampliar o conhecimento e o compartilhamento no coletivo permite a conscientização acerca de novos problemas, que para Dewey seria o contínuo movimento do conhecimento em espiral. (Dewey, 1979).

A apropriação das noções de Dewey pode ser articulada ao conceito de Fetterman (1994), relativo a *empowerment evaluation*. Para este autor, a avaliação constitui-se num evento social, que se funda na **participação** e **negociação** de valores, objetivos e significados em todas as suas fases, na qual, uma das suas funções é apoiar e promover nos participantes um processo de conscientização e de autodeterminação. A avaliação é considerada parte que integra o trabalho de planejamento² e programação da intervenção educativa. Nessa perspectiva, a avaliação é **formativa**, sobretudo por educar e transformar aqueles que dela participam dando-lhes recursos, ferramentais, de conscientização, autodeterminação, senso de responsabilidade e capacidade profissional (Bondioli, 2004). “O escopo é também o de tornar as pessoas mais autônomas, mais responsáveis, mais capazes de realizar escolhas meditadas, mais aguerridas e sólidas nas próprias convicções e orientações.” (Bondioli, 2013, p.38).

De acordo com Bondioli e Savio (2013) participação é, ao mesmo tempo, requisito e oportunidade para se refletir amplamente sobre a qualidade educativa, realizada e pretendida. Significa pensarmos que a participação também deve ser pensada e pode ser vista como resultante de um processo avaliativo de contexto que convoca um coletivo a agir conjuntamente, discutindo, refletindo e identificando os objetivos comuns pretendidos. Em meio ao processo participativo os membros adquirem maior consciência sobre como e porque participar e qual sua importância para a coletividade; podendo reexaminar e ampliar suas perspectivas individuais no compartilhamento e troca de ideias próprios do debate, o que significa evidenciar também o papel formativo para todos os participantes e, inerente ao processo. Participar é

assumir compromisso com os interesses comuns de um grupo, que assume uma postura investigativa e dinâmica, negociando pontos de vista distintos a fim de atingir os objetivos pretendidos.

Por conceber a avaliação como um processo de **negociação** entre pontos de vista distintos que deve valorizar os posicionamentos de cada participante e, em decorrência, propicia a cada um o sentido de pertencer e criar uma identidade de grupo, preservando suas identidades individuais (Bondioli; Savio, 2013). O conceito de negociação constitui-se aspecto central na discussão de Guba e Lincoln (2007) sobre a avaliação de “quarta geração”. Para estes autores, oito características definem os processos avaliativos desta geração:

1) Natureza social e política - dada sua íntima relação com questões valorativas, se reconhece sua influência na definição de uma agenda política;

2) Atitude de ensino e aprendizado - em que se pretende criar conhecimento e para isso deve-se expor as diferentes perspectivas de valores e os diferentes julgamentos, para os quais busca-se a compreensão a partir de sua publicização entre os participantes;

3) Forma contínua, recursiva e divergente - a avaliação permite uma compreensão cada vez mais ampla do contexto que está sendo avaliado sem nunca se esgotar (o que não significa que pode e deve ser concluída parcialmente para fazer avançar a um plano de melhoria do que foi inicialmente verificado), e por isso, passível de ser retomado;

4) Dinâmica específica que cria “a realidade” - pois se considera que a realidade não existe de modo objetivo, sendo construída por aqueles que dizem conhecê-la. A avaliação coloca os participantes em confronto com as suas próprias construções e ideias, como com as dos outros, permitindo a todos a reformulação de seus pontos de vista;

5) Emergente - vai se delineando no decorrer do processo, não podendo ser delineado completamente a priori;

6) Imprevisibilidade de seus êxitos - pois leva em consideração as demandas, os interesses e os problemas dos participantes, que podem inclusive se modificar ao longo do processo. Os resultados não são “certos” ou “objetivos”, representam construções, valores situados temporalmente;

7) Capacidade colaborativa - os participantes e o avaliador devem ter controle conjunto e igualitário de todo o processo;

8) Articulação com o modelo de estudo de caso - no qual as negociações são detalhadas em relação às

particularidades de cada contexto.

Relacionado à ênfase negocial e à caracterização proposta por Guba e Lincoln (2007) quanto a avaliação de quarta geração, aqui retomada, vislumbra-se um importante, específico e novo papel ao avaliador que se propõe a trabalhar numa abordagem participativa e formativa. Especificidades estas, que serão detalhadas e discutidas mais à frente neste texto.

Assim, consideramos que o objeto de avaliação é “situado” e que os dados avaliativos são construídos ao longo do processo, afirmado pelo caráter democrático, participativo e, ainda formativo e transformativo. Assim, para que o processo de avaliar a qualidade de contexto possa culminar na melhoria da **qualidade** educativa de uma determinada instituição, é necessário subentendermos qualidade como um conceito intersubjetivo que reflete valores e crenças, necessidades e escolhas, influências e responsabilidades de um determinado grupo em um momento específico (Bondioli, Savio, 2013a).

Nesse sentido a avaliação da qualidade educativa é: 1) autorreflexiva – uma vez que envolve pensar e discutir acerca das próprias práticas, hábitos, usos, tradições, espaços e contextos de dada instituição a fim de verificar a sua relevância perante os objetivos e a finalidade principal da instituição e, ainda sobre aspectos que não são praticados ali, mas que seriam necessários para “fazer” a qualidade educativa; 2) negociada e participada – por basear-se na intenção de definir consensualmente sobre como é a instituição, com seus pontos fortes e críticos e, sobre como deveria ou poderia ser para melhor refletir uma boa qualidade educativa; 3) formativa – pois aqueles que dela participam se enriquecem profissionalmente, pois há uma expansão da consciência sobre o fazer profissional, que lhes possibilita agir de modo mais intencional alcançando um fortalecimento profissional que é sobretudo, coletivo, do grupo e não apenas dos participantes individualmente; 4) transformadora – por ser orientada à mudanças para melhor através da elaboração de planos ou projetos inovadores e factíveis para aquela realidade, aquele contexto. Simultaneamente, a avaliação da qualidade educativa nesta abordagem é autotransformadora, por buscar a **promoção “a partir do interior”** do grupo que se autoavalia ao ser avaliado e, assim abre possibilidades a cada participante de responsabilizar-se eticamente com seu trabalho.

A PARTICIPAÇÃO E O PROTAGONISMO DAS PROFISSIONAIS NA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE

Como abordado na seção anterior, o conceito de participação é central na avaliação de contexto formativa. Ele está ancorado na ideia de democracia e, nesta abordagem, de direito processual, tendo em vista que a participação deve ser construída. Pensar a participação enquanto elemento constitutivo da democracia significa entendê-la como meio para uma cidadania vivida, como defende Licínio Lima (2005, p. 76), para o sociólogo “[...] *é pela prática da participação democrática que se constrói a democracia*”.

Mas, como temos entendido o que é democracia? De modo geral atribuímos à democracia a característica comum de que a decisão da maioria é o que prevalece. Na lógica da participação e de uma cidadania ativa, o diálogo é que deve ser tido como elemento central, já que muitas vezes o confronto de pontos de vista permite avançar na ideia de que nem sempre o que a maioria decide é o melhor, tendo em vista que se alguma decisão exclui ou prejudica alguém ela pode ser repensada.

Superar a ideia de democracia como a escolha da maioria exige pensar que *“a participação democrática não é só um fim em si mesma, é também um direito processual, mediante o qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, influenciar os resultados e denunciar abusos de poder”* (Tomás, 2006, p. 207).

A participação das profissionais no processo de avaliação formativa permite que exercitem de modo profundo esse direito. Contudo, como é recente a ideia de participação ativa, a constituição desse processo exige mediação e a disponibilidade de quem participa. Bordenave (1992) ao tratar da etimologia da palavra participar, apresenta que esta deriva da palavra “parte”, e que se pode entender a participação como fazer parte, tomar parte ou ter parte. Na abordagem avaliativa formativa propõe-se que as profissionais tenham uma participação ativa tomando parte do processo e não apenas fazendo parte dele.

Quais as implicações de tal proposta? Bondioli e Savio (2015) destacam alguns passos que compõem a avaliação como “promoção do interno”, que também podem ser entendidos como princípios do processo: ser uma participação volitiva; definir quais os objetivos e focos da avaliação; identificar e negociar o instrumento avaliativo; realizar a avaliação; refletir sobre os dados avaliativos; negociar e tomar decisões

a partir da discussão dos dados avaliativos; avaliar o percurso.

Chama a atenção o lugar ocupado pelas profissionais, tendo em vista que é por meio da participação ativa que o processo é assegurado. Esse lugar central remete para a ideia de protagonismo: [...] *o protagonismo se apresenta para nós como uma cultura que recupera a centralidade do ser humano, sua condição societal, sua educabilidade, sua constituição de alteridade substantiva. E no tecido social, o protagonismo é, sobretudo, uma conquista, é algo que admite processos e desenvolvimento fruto de relações sociais, de poder, de encontros e desencontros. Poderíamos dizer, que não se nasce protagonista, se deve aprender a sê-lo cotidianamente.* (Cussianovich, 2005, p.16)

A ideia de protagonismo pode nos parecer, em primeira análise, algo radical para se pensar a participação das profissionais, no entanto, a definição de Cussianovich (2005) permite avançar na compreensão da possibilidade de toma-la como algo importante no contexto das instituições educativas, já que recupera a centralidade do humano, ou seja, as relações que se estabelecem e dão vida às instituições. Permite reconhecer a importância do entrelaçamento da experiência coletiva e pessoal, já que é fruto de relações sociais e nesse sentido [...] *podemos falar de uma participação protagônica para indicar que um critério ou parâmetro central que oriente qualquer exercício de participação, deve ser expressão, desenvolvimento e aprofundamento da experiência coletiva e pessoal de ir sendo protagonista no exercício da cidadania em todos os níveis da vida da sociedade e das pessoas* (Cussiánovich, 2005, p. 18 grifos nossos).

A participação protagônica, enquanto exercício político, deve ser promovida e assegurada e ainda que seja desejada não significa que implementá-la seja tarefa fácil. Retomamos brevemente alguns tensionamentos vivenciados na experiência de pesquisa de campo em que ainda que no processo de avaliação de contexto as diferentes vozes tivessem o mesmo lugar, as relações de poder que atravessam a instituição se faziam presentes nas falas das profissionais.

Nessa pesquisa participaram apenas as profissionais que atuavam diretamente com as crianças, como pesquisadoras internas, e as pesquisadoras das universidades, como pesquisadoras externas. No momento de restituição dos dados levantados na avaliação era bastante visível o quanto havia constrangimentos ao explicitar alguns pontos de vista, ainda que outras figuras que fazem parte da organização institucional não estivessem presentes.

Para avançar no protagonismo, é preciso assegurar processos contínuos e sistemáticos de participação, tendo em vista que uma participação pontual pouco altera a condição dos participantes e se constitui mais como uma prática quimérica, realizada porque responde a implementação de uma “gestão democrática”, do que como uma participação protagônica em que as ações dos participantes têm influência no contexto.

A experiência da pesquisa permitiu identificar que quando a participação de fato se efetiva, mesmo com todos os desafios provocados pelas relações de poder, pela diversidade de posicionamentos, divergência de pontos de vista, ela permite uma tomada de consciência que permite um distanciamento da realidade vivida e, assim, a relaboração das concepções. Tal movimento exige a cuidadosa mediação de um formador, que precisa desempenhar um conjunto de funções que passamos a abordar.

O PAPEL DO FORMADOR/ AVALIADOR

O formador/avaliador, nessa abordagem desfruta de um papel fundamental, desafiador e laborioso em virtude de sobrepor-se à função avaliativa, as funções de facilitador do processo como um todo e de formador dos demais participantes (Bondioli; Savio, 2014; Bondioli, 2008; Bondioli, 2004b). O profissional que irá exercer esse papel precisa ter experiência de outras realidades, ou seja, portar outras referências acerca do trabalho em educação infantil, a fim de poder evidenciar suas especificidades e restituir às professoras, o que inicialmente poderia parecer difícil de exprimir quando se olha a partir de dentro do contexto em avaliação (Bondioli, 2003). Cabe à pessoa que tem esse papel assumir a responsabilidade pelo processo inteiro e pela conclusão da tarefa/atividade acordada, o que requer: propiciar aos outros participantes o uso adequado dos instrumentos de avaliação; promover processos de reflexão no coletivo sobre os dados avaliativos recolhidos pelos participantes individualmente; propiciar aos participantes a possibilidade de estranhar próprio fazer, observando seu trabalho e suas ações de fora, num exercício de tomar a sua realidade numa perspectiva distanciada da sua realidade, descentrada (Bondioli, 2004b) que toma o próprio fazer como objeto de apreciação legítima e contínua; estimular a discussão, o confronto e os processos de negociação das perspectivas compartilhadas; ser partícipe da tarefa, ator envolvido que traz um olhar

externo àquele contexto determinado; atuar como tutor (Wood, Bruner, Ross, 1976); atuar de modo distinto, mas paritário em relação ao grupo interno ao contexto, por ter competências relativas a metodologia e ao instrumento de avaliação e ao mesmo tempo ignorar diversas questões relativas a identidade educativa da instituição investigada da qual são competentes os profissionais que ali trabalham; mostrar-se neutro, aberto e curioso em relação a diferentes pontos de vista expressos. A imagem em baixo permite visualizarmos o papel do formador/facilitador.

Concorrem para um agir condizente do avaliador/formador/facilitador durante o processo de avaliação, algumas características comunicativas, sejam verbais ou não verbais (Bondioli, Savio, 2013a) que requerem a capacidade de: ser bom ouvinte; estimular todos os participantes a explicitar seus pontos de vista; devolver, resumir e enfatizar as intervenções dos participantes; pedir exemplos concretos para explicitar as ideias que estão por trás das práticas educativas mencionadas; evidenciar as opiniões contrastantes e/ou as incongruências explicitadas pelos participantes, na busca por coerência; propor conexões entre as posições distintas. Compõe o processo estabelecer com os participantes de modo compartilhado uma programação, um plano de ação à partir da avaliação compartilhada acerca dos pontos críticos, preservando aqueles que julgou-se serem os pontos fortes do tra-

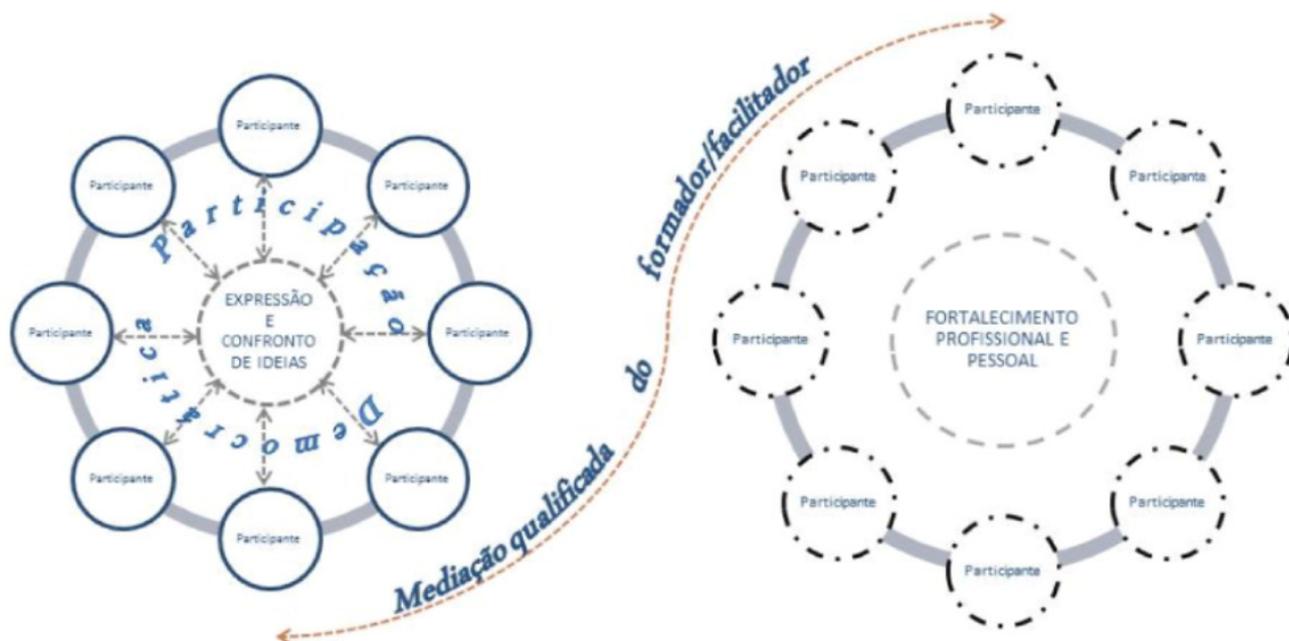
balho. Para a conclusão do processo, requer-se a avaliação de todo o percurso avaliativo. Circunstância na qual o formador/facilitador (avaliador externo) deve retomar a finalidade do percurso proposto e realizado, assim como, as passagens que o caracterizaram, propondo uma reflexão crítica e demandando a cada participante que expresse a sua apreciação.

Em síntese, o formador/avaliador externo tem por ofício apoiar os participantes, também avaliadores, internos, a reencontrar elementos e imagens que compartilham acerca da realidade na qual trabalham, com maior consciência sobre o que fazem, por que e como o fazem e como poderiam fazer melhor o que entendem ser o adequado e necessário a ser feito (Bondioli, Savio, 2014).

É justamente esse papel que cria uma condição favorável para a participação protagônica, tendo em vista que ela deve ser promovida e assegurada e que não é um processo natural, mas constituído nas relações sociais. O formador nesse sentido precisa promover a participação e garantir que todos participem mediante as dinâmicas comunicativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

T ratar da participação e protagonismo docente, ou como preferimos utilizar, da participação protagônica, no processo de avaliação na educação infantil,



Fonte: Elaboração própria
Imagem 1. Papel do formador/facilitador

aponta para a necessária reflexão sobre as possibilidades e desafios para a efetivação de uma cidadania ativa das profissionais no seu contexto de trabalho.

A perspectiva de avaliação de contexto adotada permite avançar na efetivação de uma participação ativa das profissionais, tendo em vista que todo o processo implica a ação de cada uma para uma dinâmica que é coletiva. Dentre os elementos que pode-se destacar na efetivação da participação protagônica coloca-se o fato de que o envolvimento na avaliação formativa é volitivo, portanto, os sujeitos que participam escolhem fazer parte. Dentre os desafios, está o papel do formador/avaliador, que deve assegurar as condições necessárias para que todos os sujeitos participem.

O destaque à figura do formador é decorrente do quão complexo é pôr em relação diferentes pontos de vista de modo que o confronto permita o descentramento e a tomada de consciência para que haja uma ação intencional em prol da melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. Essa mediação está diretamente ligada à dinâmica de comunicação promovida pelo formador, que deve ouvir, estimular a explicitação dos pontos de vista, restituir os significados, solicitar exemplos e ideias, provocar e solicitar coerência e propor conexão entre os diversos pontos de vista (Bondioli; Savio, 2015).

Asseguradas essas condições, entende-se que a participação docente no processo de avaliação promove um contexto democrático, no qual não se trata de decidir pelo o que a maioria opta, mas pelo o que se entende como qualidade educativa. Eis o grande feito de um processo que considera as diferentes vozes.



NOTAS

¹ Ambas as pesquisadoras – Anna Bondioli e Donatella Savio -, atuaram como consultoras da pesquisa nacional realizada em 4 capitais brasileiras, todas relatadas e discutidas neste Monográfico.

² O termo planejamento é aqui utilizado em lugar do termo progettazione em italiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Edizione Adelphi
- Becchi, E. (2000). La qualità: punti di vista e significati. In E. Becchi; A. Bondioli; M. Ferrari; P. Ghedini e R. Centazzo. *Gli indicatori di qualità della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Edizione Junior
- Bondioli, A. (2013). Construir compartilhando qualidade: a contribuição das partes interessadas. In A. Bondioli e D. Savio (orgs.). *Participação e qualidade em educação da infância: Percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos* (pp.25-49). Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR
- Bondioli, A. (2008). Promuovere esperienze di educazione e formazione per bambini ed adulti. In: R. Zerbato (a cura di). *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione* (p. 177-182). XVI Convegno Nazionale Servizi Educativi per L'Infanzia (Verona, 15-17 marzo 2007). Azzano San Paolo: Edizione Junior
- Bondioli, A. (2007). Introduzione. L'osservazione nella ricerca e nella formazione in campo educativo: il problema del "punto di vista". In A. Bondioli (a cura di). *L'osservazione in campo educativo* (pp. 5-20). Azzano San Paolo: Edizione Junior.
- Bondioli, A e Ferrari, M. (a cura di). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (Org.) (2004a). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Trad. Fernanda Landucci & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados.
- Bondioli, A. (2004b). Riflettere sul contesto e le pratiche educative: un modello di evaluation formativa. In *Le Culture dell'infanzia: trasformazione, confronti, prospettive* (pp. 159- 178). Atti del XV Convegno Nazionale Servizi Educativi per L'Infanzia (Genova 2-4). Bergamo: Edizioni Junior
- Bondioli, A. (2003). A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: E. Becchi e A. Bondioli (orgs.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores* (pp. 57-80). Trad. Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados
- Bondioli, A. e Ferrari, M. (a cura di). (2008). AVSI – *Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia: uno strumento di formazione e il suo collaudo*. S. Paolo: Edizioni Junior
- Bondioli, A. e Savio, D. (2015). Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de educação infantil: uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil. In G. Souza; C. Moro e A. S. Coutinho (orgs.). *Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto* (pp. 21-49). Curitiba: Appris.
- Bondioli, A.; Savio, D. (orgs.). (2013). *Participação e qualidade em educação da infância: Percursos e*

compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR, 311p.

Bondioli, A. e Savio, D. (2013a). *Uma abordagem reflexiva e dialógica à avaliação de contextos educativos* (Parte I). Slides (material digitalizado). Curitiba. Não publicado.

Bordenave, J.E.D (1992). *O que é Participação*. São Paulo: Brasiliense.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cipollone, L. (org.). (2014). *Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade*. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR.

Cipollone, L. (a cura di). (1999). *Strumenti e indicatori per valutare il nido: un percorso di analisi della qualità di un servizio educativo in Umbria*. S. Paolo: Edizioni Junior.

Cussianovich, A. (2005). Participacion ciudadana de la infancia desde el Paradigma del protagonismo. In *II Congreso Mundial de Infancia Adolescencia "Ciudadania Desde la Niñez y Adolescencia y Exigibilidad de sus Derechos"*. Lima, Perú. Disponível em: http://www.crin.org/docs/Perú_Congress_IFEJANT_Alenjandro_Cussianovich.doc

Darder, P. e Mestres, J. (2000). *ASEI. Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*. Traduzione e adattamento italiano di M. P. Gusmini. Milano: FrancoAngeli.

Darder, P. e Mestres, J. (orgs.). (1994). *ACEI. Avaliação de Centros de Educación Infantil*. Barcelona: Onda.

Dewey, J. (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Nova tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional.

Fetterman, D. M. (1994). Empowerment Evaluation. *Evaluation Practice*, 15(1), 1-15.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (2007). La valutazione di quarta generazione. In N. Stame (a cura di), *Classici della valutazione* (pp. 128-155). Milano: FrancoAngeli.

Harms, T. & Clifford, R.M. (1980). *Early childhood environment rating scale* (ECERS). Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina.

Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *The Early Childhood Environment Rating Scale*. Revised

Edition. New York: Teachers College Press.

Lima, L. (2005). Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.

National Childcare Accreditation Council INC.– NCAC (2001). *Quality Improvement and Accreditation System Handbook* (Second Edition). Sydney: NCAC.

National Childcare Accreditation Council INC. (1993). *Putting Children First: Quality Improvement and Accreditation System Handbook* (First Edition). Sydney: NCAC.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância. In Ministério da Educação: *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 9-29). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Piotto, D.C. et al. (1998). Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, 105, 52-77.

Wood, D.; Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Psychology and Psychiatry*, 17, 89 -100.

Artículo terminado el 10 de Enero de 2017

Fechas: Recepción 11.03.2017 | Aceptación: 25.05.2017

Coutinho, A.S.; Moro, C. e Barbosa, E. (2017). Avaliação de Contexto em Educação Infantil: a participação e o protagonismo docente. *RELAdeI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 33-41



Angela Scalabrin Coutinho

Universidade Federal do Paraná, Brasil

angelamscoutinho@gmail.com

Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UMINHO/PT) na área de Sociologia da Infância; professora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPR/

BR) na linha Educação: diversidade, diferença e desigualdade social. Desenvolve pesquisas sobre a educação de 0 a 3 anos no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (Curitiba/ Brasil) e é membro do Grupo Gestor do Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR/MIEIB).

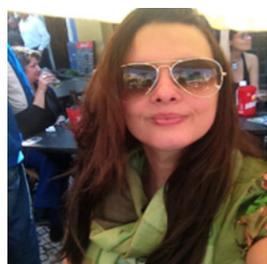


Catarina Moro

Universidade Federal do Paraná, Brasil

moro.catarina@gmail.com

Pós-Doutora em Educação pela Università degli Studi di Pavia/Itália, Professora do Setor de Educação da UFPR, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR). Curitiba/PR – Brasil



Etienne Barbosa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu/RJ – Brasil – Secretaria Municipal de Educação

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE), Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR – Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, com doutorado sanduiche pela Università degli Studi di Macerata/Itália.