

# Contrastes e deslocamentos na experiência com instrumentos italianos de avaliação de contexto numa escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro

## Contraposiciones y desplazamientos en la experiencia de instrumentos italianos de evaluación de contexto en una escuela del gobierno de la ciudad de Rio de Janeiro

### *Contrasts and displacements in the experience with Italian context assessment instruments in a municipal public school in Rio de Janeiro city*

Daniela de Oliveira Guimarães;  
Patricia Corsino;  
BRASIL

#### RESUMO

**E**ste texto discute os resultados da investigação “Formação de la Red en Educación Infantil: evaluación del contexto”, que teve como um dos campos empíricos uma escola de educação infantil municipal da cidade do Rio de Janeiro. O principal objetivo da investigação foi comparar a experiência italiana de avaliação do contexto com a realidade experimentada no Brasil, utilizamos os ISQUEN e AVISI instrumentos italianos utilizados nas instituições de educação infantil pública com o objetivo de compreender o potencial de suas dimensões avaliativas no contexto brasileiro. O processo com o uso da metodologia de escalas italianas mobilizou reflexões acerca das práticas e concepções da qualidade educativa na educação infantil, consolidando-se como um espaço formativo. As divergências entre os pressupostos das escalas e as crenças dos professores da escola investigada no Rio de Janeiro têm provocado muitos debates. Portanto, para este artigo selecionamos entre as diferentes questões a reflexão sobre a reinterpretação da função do docente desde a perspectiva do seu papel como gestor das práticas, ressaltando a intencionalidade pedagógica a observação, o planejamento, a avaliação e a documentação. O texto tem como principais referências os estudos teóricos de Gandini, L. e Edwards, C. (2002); Bondioli, A. e Savio, D. (2013); Bondioli, A. e Becchi, E. (2003) e Fortunati, A. (2009).

Palavras-Chave: Avaliação do Contexto, ISQUEN, AVISI, Educação Infantil, Participação

#### RESUMEN

Este texto examina los resultados de la investigación “Formación de la Red en Educación Infantil: evaluación del contexto”, que tuvo como uno de los campos empíricos una escuela de educación infantil del gobierno de la ciudad de Río de Janeiro. El principal objetivo de la investigación fue comparar la experiencia italiana de la evaluación del contexto con la realidad experimentada en Brasil, utilizando los instrumentos italianos ISQUEN y AVISI en las instituciones de educación infantil pública con el fin de entender el potencial de sus dimensiones evaluativas en la escena brasileña. El uso de la metodología de las escalas italianas movilizó reflexiones acerca de las prácticas y concepciones acerca de la calidad educativa en la educación infantil, consolidándose como un espacio formativo. Las divergencias entre los presupuestos de las escalas y las creencias de los maestros de la escuela investigada en Río de Janeiro han provocado muchos debates. Entre las diferentes cuestiones, en este artículo se reflexiona sobre la reinterpretación desde la perspectiva del contexto de relaciones, de la función del docente como gestor de las prácticas, resaltando en la intencionalidad pedagógica la observación, la planificación, la evaluación y la documentación. El texto tiene como principales referencias los estudios teóricos de Gandini, L. y Edwards, C. (2002); Bondioli, A. y Savio, D. (2013); Bondioli, A. y Becchi, E. (2003) y Fortunati, A. (2009).

Palabras clave: Evaluación de Contexto, ISQUEN, AVISI, Educación Infantil, Participación

#### ABSTRACT

*This text analyzes part of the results found in the research “Education of the Network in Early Childhood Schools: Context Assessment”, which had as one of the empirical fields an Early Childhood Education School in Rio de Janeiro city. The main objective of the research was to compare the Italian experience of context evaluation with the reality experienced in Brazil, using the Italian instruments ISQUEN and AVISI in public child education institutions, in order to understand the potential of its evaluative dimensions in the Brazilian scenario. All the experience’s process with the methodology of using the Italian scales mobilized reflections on assumptions that mark the practices and on the educational quality in Early Childhood Education, constituting itself as a formative space. The contrasts perceived by the group of teachers of the School investigated in Rio de Janeiro, between their assumptions and those of the scales, caused several displacements. Among the multiple issues raised, we have chosen in this article the reflection on the reinterpretation of the teacher’s role from the perspective of the relational context as an organizer of the practices, emphasizing the observation, planning, evaluation and documentation in the pedagogical intentionality. The text had as main theoretical references the studies of Gandini, L. & Edwards, C. (2002); Bondioli, A. & Savio, D. (2013); Bondioli, A. & Becchi, E. (2003) and Fortunati, A. (2009).*

*Key words: Context Evaluation, ISQUEN, AVISI, Early Childhood Education, Participation*

O homem está na cidade  
como uma coisa está em outra  
e a cidade está no homem  
que está em outra cidade  
(...)

cada coisa está em outra  
de sua própria maneira  
e de maneira distinta  
de como está em si mesma

a cidade não está no homem  
do mesmo modo que em suas  
quitandas praças e ruas

Ferreira Gullar, Poema Sujo, 1975

## INTRODUÇÃO

**G**ullar apresenta poeticamente a relação homem e cidade, sujeito e mundo. Um está no outro, de uma maneira muito própria. Mas a cidade está no homem de forma distinta de como está nas coisas porque o

homem significa este mundo e cada sujeito produz seus próprios sentidos. Entendemos com Bakhtin (2000) que há um processo de apropriação do sujeito que se inicia desde as suas primeiras relações com o outro. O mundo nos é dado a conhecer pelo outro, pela palavra constituinte. Nesta relação com o outro, significados são partilhados e sentidos construídos. Há uma complexidade nesta relação sujeito e mundo e vice-versa, uma vez que a riqueza do contexto não se reduz à quantidade de possibilidades de relações objetivas, mas inclui também a qualidade delas. Qualidade que se efetiva pela presença dialógica, ativa e responsiva do outro, pelos significados e sentidos que são produzidos. Pensar o contexto educativo – que está nas crianças e as crianças nele – exige considerar esta complexidade relacional. Um grande desafio para as práticas educativas e para a avaliação deste contexto, já que também aqui um está no outro, o sujeito-criança e o sujeito-adulto constituem o contexto que também os informa e forma.

Este texto analisa parte dos resultados da pesquisa “Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto” que teve como um dos campos empíricos uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Fundada em 2010, a escola está localizada numa comunidade da zona oeste da cidade, que atende crianças de 0 a 5 anos de classes populares.

Esta escola foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação –SME por ter uma equipe receptiva à pesquisa e por ser considerada uma escola que desenvolve um bom trabalho pedagógico e que mantém um bom relacionamento com as famílias e a comunidade. Em 2014, contava com um total de 171 crianças matriculadas, sendo que 96 tinham de 0 a 3 anos, distribuídas em quatro turmas de creche em horário integral e 75 crianças de 4 a 5 anos, organizadas em quatro turmas de pré-escola – duas por turno – que funcionava em horário parcial. Contava com 23 profissionais concursados (uma Diretora, uma Diretora Adjunta, uma Coordenadora, oito Professoras e doze Agentes Auxiliares de Creche) e nove profissionais terceirizados que trabalhavam na cozinha e em serviços gerais. O Grupo de trabalho da pesquisa foi composto por oito mulheres – seis professoras e duas auxiliares – com idade entre 27 e 51 anos, todas com formação em Pedagogia.

O processo de pesquisa destacou-se por mobilizar reflexão crítica e conjunta a respeito de diversos aspectos da prática pedagógica na instituição parceira. O olhar exterior da Universidade, confrontado

com o olhar das profissionais da instituição e matizado pelos textos dos instrumentos de avaliação, provocou vários questionamentos com relação à visão de criança e à organização dos espaços, dos tempos e dos fazeres pedagógicos. O movimento reflexivo ensejou contribuições importantes para a análise dos pressupostos que orientam o trabalho pedagógico da Educação Infantil no Brasil (a partir do contexto local carioca) em contraste com os pressupostos italianos, implícitos nos descritores que compõem as escalas ISQUEN e AVISI.

Cabe ressaltar que os pressupostos da pedagogia italiana estão explicitados em diferentes publicações traduzidas para o português há mais de uma década, entre elas destacamos Bondioli e Montovani (1998), Bondioli e Becchi (2003), Edwards, Gandini e Forman (1999), Fortunati (2009), entre outros. Trata-se de uma bibliografia difundida no Brasil, que tem sido socializada nas instâncias formativas, especialmente nas que desenvolvem formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil, o que inclui o curso de Pedagogia.

A experiência de Educação Infantil italiana tem tido repercussão internacional pela coerência do fazer pedagógico com os pressupostos dos estudos contemporâneos que trazem a noção de competência como distintiva de uma nova posição da criança no mundo, que se caracteriza pela capacidade de “co-construção da própria infância como também da sociedade. Este paradigma da competência faz das crianças agentes sociais plenos, cujo agir modifica as estruturas sociais em que se encontram, dando-lhes outros sentidos (Castro, 2013, p. 18). É justamente esta coerência entre visão de criança e trabalho pedagógico presente nas escalas italianas que justifica a discussão destes instrumentos na realidade brasileira. Todos os documentos de orientação para a Educação Infantil elaborados pelo Ministério da Educação, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –DCNEI (CNE/CEB, 2009), apresentam tais concepções de criança. Entendemos que a melhoria da qualidade educacional de creches e pré-escolas, diante das desigualdades sociais, é um dever do estado rumo à democratização da sociedade brasileira e as discussões provocadas pelas escalas e sua metodologia podem trazer importantes elementos para subsidiar as políticas pública de Educação Infantil.

O objetivo da pesquisa, como sublinhado no Projeto, não era a avaliação da instituição parceira, mas “colocar à prova as escalas italianas”. Fez parte deste processo a experiência com a metodologia de uso

das escalas, na qual a participação coletiva da escola e a negociação pela melhoria da qualidade da oferta educacional na instituição são motores importantes no processo avaliativo. A metodologia constou dos seguintes procedimentos: adesão de um grupo de professores da escola com representantes de todas as turmas para formar o grupo de trabalho, leitura crítica das escalas por parte dos professores, encontros de meta-avaliação dos instrumentos no coletivo do grupo de trabalho para discutir suas potencialidades para a avaliação de contexto na realidade brasileira e situações de uso das escalas, que incluíram observações das turmas pelas pesquisadoras e auto-avaliação dos professores com discussão a partir das notas atribuídas. Todo o processo mobilizou reflexões sobre pressupostos que balizam as práticas e sobre a qualidade educativa do que é proposto às crianças que acabaram por promover, entre os integrantes do grupo de trabalho e as pesquisadoras, um espaço reflexivo e formativo.

Como enfatizam Bondioli e Savio (2013, p. 33), “a qualidade não é uniformidade a um modelo predefinido, mas elaboração compartilhada de uma fisionomia e de uma identidade”. Nesta perspectiva, a qualidade é entendida como participação negociada que envolve a discussão coletiva sobre a constituição de uma identidade institucional. Assim, as professoras copesquisadoras, ao longo do processo de pesquisa, foram se perguntando sobre as concepções que sustentavam as suas práticas. Este foi um aspecto relevante na experiência da equipe da Universidade junto à instituição no Rio de Janeiro. O confronto de pontos de vista, entendido como possibilidade de se pensar a qualidade, nos fez indagar: como a instituição carioca foi confrontada pelos paradigmas presentes nos instrumentos de avaliação italianos?

Uma das professoras da instituição pesquisada expressou a questão do descompasso entre os paradigmas que marcam a identidade do trabalho pedagógico nas duas realidades, brasileira e italiana, com o seguinte enunciado: “parece que o que o instrumento quer dizer é mais do que estamos entendendo”. Havia uma clara tensão entre os pressupostos que sustentam as escalas e aqueles que dão suporte às práticas das professoras envolvidas na pesquisa. Este contraste trouxe questões para pensarmos as diferentes identidades das instituições de Educação Infantil, especialmente quando se trata de contextos distintos, mas evidenciou também o potencial das escalas como meio para as professoras refletirem sobre a sua ideia de escola e aquela proposta no instrumento, entre os

seus critérios de qualidade e os que os instrumentos indicam. Um deslocamento de posição para poder olhar o trabalho com as crianças a partir de outra perspectiva.

Durante o processo de pesquisa, na discussão de um dos itens das escalas sobre como os professores acolhem as intencionalidades das crianças, as professoras reconheceram que desenvolvem propostas mais coletivas e menos individualizadas, mais diretas do que dialógicas. Relataram que o diálogo com as produções infantis é muito recente, mais viável no berçário, pelas características da própria idade, evidenciando a predominância de um modelo de Educação Infantil muito centrado na ação do adulto. Esta posição reitera os resultados de pesquisas que se debruçaram sobre experiências educacionais cariocas na Educação Infantil. A pesquisa de Kramer et alii (2009) desenvolvida em 21 escolas de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro evidenciou tendências à centralização na figura do adulto, à fragmentação do trabalho pedagógico, à focalização em atividades isoladas, ao aligeiramento do tempo e espaço para brincadeira no cotidiano de creches e pré-escolas investigadas. Esta situação explicita o contraste com a proposta italiana, marcada por intensa valorização das crianças, de suas ações e reações, e também pela valorização do contexto como organizador das experiências e da participação das famílias.

Por considerar este contraste como uma tensão paradigmática que emergiu na pesquisa, mas que traz reflexões para se pensar o trabalho educativo de creches e pré-escolas brasileiras, trataremos, neste texto, de alguns de seus aspectos. Inicialmente trazemos os aportes teóricos que consolidam a visão de contexto como organizador das práticas; em um segundo movimento, focalizaremos as repercussões da adoção desta visão na organização do trabalho pedagógico de creches e pré-escolas brasileiras, a partir do depoimento das professoras parceiras da pesquisa sobre as ações de planejar, observar e documentar o cotidiano com as crianças. É nosso objetivo pensar sobre como o papel do adulto/professor pode ser reinterpretado a partir da visão do contexto como organizador das práticas, destacando-se na intencionalidade pedagógica a observação, o planejamento, e a documentação.

## O CONTEXTO COMO EIXO DAS INTERAÇÕES

74 Segundo Bondioli (2008), os instrumentos de ava-

liação italianos inspiram-se num modelo ecológico da realidade a ser avaliada. O que significa que consideram a complexidade do ambiente escolar entendido não só por suas características materiais, mas também pelas ações dos sujeitos nele, ou seja, os elementos concretos organizados assumem significados e provocam interações contínuas, que abarcam os aspectos afetivo, social, simbólico das experiências que aí se realizam. O ambiente é concebido como processo, pois se modifica continuamente pelo efeito das ações, aspirações, relações dos sujeitos que ali operam, e tais transformações, por sua vez, influenciam também o agir dos sujeitos.

Fortunati (2006) afirma que, ao considerarmos a criança ativa e potente, única e irrepitível, é preciso compreender também a imprevisibilidade de suas ações e possibilidades de constituir relações e sentidos. As crianças aprendem porque tocam, mexem, investigam, exploram o mundo em ações diretas sobre os objetos e em relações com adultos e outras crianças. Isto provoca os contextos da Educação Infantil a organizar-se tendo em vista a criação de oportunidades ricas e diversas para as crianças, mais do que a partir de conteúdos e tarefas previamente estabelecidos pelos adultos. Para o autor, trata-se de pensar “o valor do contexto como elemento de apoio e, ao mesmo tempo, como algo construtivamente relacional nas diversas situações que implicam tanto as crianças como os adultos.” (Fortunati, 2006, p. 59). Esta ideia nos convida a reinterpretar o papel do adulto, deslocando do eixo que gira em torno do ponto de vista do educador para o centro de gravidade das relações que vinculam as crianças, os adultos e o contexto, o que representa uma modificação de grande relevo (Fortunati, 2006, p. 61).

O desafio nesta forma de instituir o trabalho pedagógico é garantir estruturas organizadas, facilmente “legíveis” pelas crianças e abertas às suas explorações. Quando não há esta possibilidade, o que move as crianças é a direção que o adulto imprime ou o acaso. Assim, o contexto relacional constitui-se tanto pelo modo como o espaço físico é organizado quanto pela forma como o tempo é vivido neste espaço. O espaço torna-se ambiente de trocas, explorações, interlocuções diversas e crescimento de todos os envolvidos, a partir de um planejamento que propicia experiências contínuas e significativas das crianças nele. Assim, elementos importantes numa pedagogia centrada no contexto relacional são a organização do espaço – que inclui desde a arquitetura, chegando ao mobiliário, materiais, recursos diversos, suas dispo-

sição e legibilidade –, os modos de gestão do grupo de crianças neste espaço, a organização da rotina e do cotidiano e também as possibilidades de ação, interlocução e expressão dos que ali convivem.

O espaço físico e as interações que ele propicia é compreendido como interlocutor das crianças. Não é um “receptáculo neutro” ou “pano de fundo” para as ações pedagógicas, mas elemento importante do projeto pedagógico. Neste sentido, algumas situações são especialmente observadas, a saber: a previsão de ambientes que acolham pequenos grupos (cantos temáticos), assim como espaços mais amplos para brincadeiras que requerem mobilidade; a possibilidade de tempos de experiência contínua e mais intensa entre adultos e crianças em pequenos grupos (mais do que em grandes grupos); a articulação de espaços e tempos para situações individualizadas, de atenção pessoal, tendo em vista desviar da pressa e da desvalorização do corpo (Fortunati, 2006).

O espaço como gerador de experiências permite também que elas sejam sustentadas e apoiadas por um adulto que não tenha uma atuação invasiva, mas que responda, acompanhe e favoreça as iniciativas das crianças. Consideramos experiências, neste contexto educativo, não apenas os possíveis experimentos que fazem parte das explorações das crianças, mas, principalmente, aquilo que faz sentido, que pode ser compartilhado, que ganha uma temporalidade para além do imediatamente vivido e que, portanto, constitui o sujeito. Desta forma, o tempo da experiência não se reduz ao cronológico, mas se refere às intensidades do vivido, às possibilidades de encontro, de resignificação, de retorno para fazer de novo.

Uma Educação Infantil que considera o contexto relacional como elemento fundamental das interações implica numa nova posição do professor, não mais como alguém que dirige as crianças, numa perspectiva tutorial ou como aquele que deixa fazer, numa postura de permitir uma liberdade desprovida de intencionalidade. Nesta pedagogia relacional, o adulto organiza o ambiente, observa as interações, escuta, reitera o que a criança faz, coloca-se disponível para troca, responde, entra no jogo que a criança inicia. Há um deslocamento do professor do previsível, do controle, da homogeneidade de ações, de respostas padronizadas, do domínio da proposta e do que acontecerá para assumir o lugar de alguém que entra nas interações com as crianças aberto ao novo, às incertezas, efetivando uma interlocução dialógica e respeitosa.

A intencionalidade educativa constitui-se a partir

da atenção aos movimentos das crianças e aos sentidos por elas produzidos e significados compartilhados. O professor, ao se colocar no lugar de cenógrafo ou organizador de espaços instigadores e relacionais, abre-se para a escuta e consideração das ações das crianças e seus sentidos. Destitui-se de um lugar verbalista e controlador para assumir uma perspectiva observadora e dialógica. Para Fortunati (2006, p. 26), “menos centralidade [do professor] não quer dizer um menor grau de compromisso nem menos relevância, mas, antes, um compromisso não só orientado para a relação, como também para a predisposição de contextos”. Compreender a importância de organizar o contexto educacional de forma convidativa para as ações e interações das crianças, dispor de tempo para que as interações ali se estabeleçam, encontrar o lugar de colaborador das inúmeras interações que o contexto possa provocar, das crianças entre si, entre elas e os adultos, entre elas e os diversos materiais, conhecimentos, arte, cultura, vida, constituem um dos grandes desafios da docência na Educação Infantil. Uma docência que busca uma identidade que se afaste do modelo de educação centralizada no professor, que foi construída ao longo da história e que persiste e resiste, apesar das severas críticas. Nesta perspectiva, duas mudanças paradigmáticas articulam-se e encontram-se na base dos instrumentos italianos de avaliação de contexto: a concepção de criança ativa, criativa, produtora de cultura, e descentralização do professor que inclui o contexto como provocador de interações, no qual se destacam as diversas formas de organização do ambiente e possibilidades de significação e também a gestão do grupo de crianças. A assunção destes paradigmas efetiva-se no trato diário com as crianças e suas famílias, nas oportunidades interativas que o contexto educacional promove, provoca e acolhe.

A escola que foi campo empírico da pesquisa segue um modelo de muitas instituições de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro e também do Brasil. Os espaços das salas de referência das turmas, com exceção do grupo do berçário, são organizados com mesas e cadeiras, estantes e armário encostados nas paredes, murais com diferentes funções: chamada, aniversariantes do mês, abecedário, desenhos de crianças. Os móveis são encostados nas paredes para haver espaço livre no centro para esticar os colchonetes no horário de sono das crianças e também para fazer rodas de conversa, contar história ou outras atividades coletivas ou em pequenos grupos. Durante as observações da pesquisa, foi possível perceber

que, embora as turmas tivessem materiais para o desenvolvimento de propostas de artes, de construção, jogos, brinquedos, livros, entre outros, o acesso das crianças a eles passava, na maioria das turmas, pelas professoras, seja distribuindo, seja permitindo o uso, seja propondo atividades. Este modelo se diferencia bastante do que é proposto na avaliação de contexto das escalas e do que pode ser observado nas escolas italianas em visitas realizadas pela equipe da pesquisa nas cidades de Modena e Pistoia, lugares onde as escalas foram usadas, ou San Miniato e Florença. No contexto italiano, a efetivação da descentralização do professor aliado a um contexto rico e diversificado sustenta possibilidades de que as crianças façam escolhas, tomem decisões, defendam seu ponto de vista, argumentando, explorando, e tudo isso oportuniza o desenvolvimento da autonomia.

Podemos dizer que a garantia de contextos ricos e ações criativas e autônomas das crianças relacionam-se com uma intencionalidade pedagógica não diretiva por parte dos adultos, como já foi exposto, mas desenhada em dimensões importantes do trabalho pedagógico que, no instrumento de avaliação ISQUEN (da creche – o a 3 anos) e no instrumento AVSI (da pré-escola – de 4 e 5 anos), se denominam, respectivamente, “saberes do fazer” e atividades profissionais para “promover a experiência educativa”. Trata-se das ações, por exemplo, de observação, planejamento e documentação do trabalho pedagógico.

A seguir, analisamos como essas dimensões são consideradas nos instrumentos italianos e como alguns de seus aspectos foram avaliados pelas professoras que participaram da pesquisa no Rio de Janeiro e tiveram a oportunidade de analisar as escalas e passar pela avaliação de contexto. Vale dizer que trazemos para esta reflexão depoimentos e informações produzidos no momento de ponderação sobre pontuação das escalas, quando tanto professoras como pesquisadoras expunham os porquês da atribuição de pontos em cada item e descritor.

## **OBSERVAÇÃO, PLANEJAMENTO, DOCUMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO: ENTRE AS ESCALAS ITALIANAS E O FAZER PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA CARIOCA**

**F**ortunati (2006) designa a descentralização do professor como “protagonismo indireto”. Embora possamos considerar que no contexto relacional não haja,

propriamente, um protagonista, a ambiguidade da expressão usada pelo autor traz elementos para que se discuta a especificidade da prática pedagógica na Educação Infantil. A responsabilidade pela organização das experiências, dos espaços, pela escolha dos materiais e disposição deles para que sejam um convite às interações é do professor. Por sua vez, não é ele quem dirige as ações das crianças, mas é ele quem responde, acolhe, dá continuidade e sugere. Diversas ações docentes ocorrem antes, durante e depois dos momentos de interação com as crianças e que têm importantes implicações na qualidade das relações e interlocuções, são elas: reflexões, planejamento, organização do espaço e de materiais, escuta atenta e sensível, observações, registros, documentação e uma postura dialógica junto às crianças que possibilita que elas sejam encorajadas, que suas ações sejam ampliadas e diversificadas.

As duas escalas italianas dão especial relevo às ações de organização do trabalho pedagógico. Estas ações são mobilizadoras de aprendizagem e marcam o fazer docente. Na AVSI, a Área II denomina-se Atividades Profissionais. O primeiro item desta área é o ato de promover a experiência educativa. Observar é uma das ações a serem avaliadas, além de planejar, programar, avaliar, inovar e promover a qualidade do serviço. Na ISQUEN, a Área III denomina-se Os saberes do fazer e compõe-se pelos seguintes descritores: observação, planejamento, programação, avaliação e documentação. Analisaremos a seguir parte da discussão realizada a partir da pontuação atribuída pelas pesquisadoras e pelas professoras.

No que se refere à observação, é importante considerar uma formação de professores capaz de informar o olhar. São as lentes que temos que nos ajudam a ver. O refinamento do olhar envolve um aprofundamento dos estudos e reflexões. São muitas as áreas e perspectivas que vão tecendo e compondo o olhar de cada professor. Mas essa tessitura do olhar também é composta pelas crenças, convicções, posições político-filosóficas que são a trama das nossas formas de conceber o mundo, o outro e a nós mesmos. Portanto, faz-se necessário, muitas vezes, não apenas colocar lentes, mas tirar os véus que não nos deixam ver. Como alerta Bakhtin (2000, p. 202), “quantos véus precisamos tirar da face do ser mais próximo – que nela foram postos pelas nossas reações causais e por nossas posições fortuitas na vida –, que nos pareciam familiar, para que possamos ver-lhes a feição verdadeira e integral”.

É preciso desconfiar do familiar para poder ver

além do conhecido. No trabalho cotidiano com as crianças, isso é fundamental para se chegar a elas não como representantes de uma faixa etária, um gênero, uma etnia ou uma classe social, isoladamente, mas como pessoas que têm lógicas, emoções e expressões próprias, forjadas na cultura de que participam, mas criativas e autorais também. As escalas referem-se à observação como um importante instrumento para conhecer mais as crianças e, ao mesmo tempo, refletir sobre os caminhos do trabalho pedagógico. Ganha maior pontuação a experiência que leva em conta a discussão da observação no coletivo, a partilha com especialistas, a regularidade, o trabalho com os dados observados para alimentar as práticas.

Na relação com os instrumentos avaliativos, percebemos que as professoras consideravam que as observações que realizavam para a escrita dos relatórios bimestrais aconteciam com regularidade, embora fossem feitas de forma mais pontual. Entretanto, disseram que não havia um momento de reflexão coletiva sobre o que observavam, nem uma sistematização das observações. Outro ponto que elas contrastaram com a escala foi referente à figura do especialista. As professoras consideraram que a coordenadora pedagógica não corresponderia ao especialista citado nas escalas italianas. A profissional que trabalha na função de coordenação também é professora e pode ser responsável por várias funções. No caso da instituição pesquisada, a coordenadora era também professora da sala de leitura, o que dificultava o olhar externo, tão importante para cotejar o olhar envolvido dos professores. À falta deste profissional que poderia dar suporte pedagógico ao trabalho do professor é agravada pelo calendário da SME que prevê poucos encontros coletivos. No ano da pesquisa foram apenas quatro encontros, um número insuficiente para constituição de equipe, para os momentos de troca e partilha das observações e do trabalho pedagógico, como apontam as professoras. Outra questão considerada por elas foi a ênfase nas observações das crianças a partir de 4 anos acerca da leitura e da escrita, que fragilizava as observações mais complexas sobre o desenvolvimento integral das crianças. Fato que tem dado à pré-escola uma função preparatória para o Ensino Fundamental, desviando-a de suas especificidades.

De modo geral, a “falta de condições concretas” de trabalho foi apontada como responsável pela distância do que é proposto nos níveis mais bem pontuados das escalas. Observamos que quase a totalidade das professoras da escola fazia dupla jornada, o que significa oito horas e meia de trabalho diário diretam-

te com as crianças. Na instituição pesquisada, quase todas as professoras ficavam na escola o dia inteiro, apenas duas delas se deslocavam para outra escola. Por um lado, este fato criava uma proximidade entre elas. Por outro, era visível o cansaço delas no final do dia. A falta de condições era associada, entre outras questões, ao número de adultos por turma. Pudemos observar que havia mesmo muitas crianças por turma (entre 18 e 25) em espaços pequenos para tanto e que as turmas de crianças com mais de 4 anos não tinha auxiliares, era um só adulto. Entretanto, em que pese as condições, nos perguntamos se a necessidade de mais adultos com as crianças não estaria também relacionada a uma visão de trabalho pedagógico mais neles centrado? Como já descrito anteriormente, os espaços das salas de atividades não estavam organizados de forma legível às ações das crianças, não favoreciam as escolhas, nem a autonomia. As professoras o tempo todo diziam o que era para elas fazerem. Nas observações que fizemos em uma das turmas de berçário, por exemplo, a professora durante quase uma hora ficou sentada na roda cantando para as crianças, falando do dia, cumprimentando cada criança depois do sono da tarde com a música “Bom dia, amiguinho como vai? “.

Nas escalas postas à prova, está implícito que a observação deve ser preparada por meio de estudos e levantamento de instrumentos, ao mesmo tempo em que realizada em vários tempos diferenciados e discutida no coletivo, assumindo uma dimensão reflexiva sobre os processos vividos. Para Gandini (2002), a observação relaciona-se com a escuta das crianças (como metáfora da atenção e do acolhimento às suas diversas linguagens). Assim, “para um observador atento, as crianças dizem muito antes mesmo de desenvolverem a fala” (p. 152). Nesta linha, a observação, a interpretação e a documentação são estruturas do trabalho do professor que dão legitimidade às expressões das crianças. Não são ações esparsas ou evidenciadas em grandes projetos, mas ações docentes diárias e presentes para tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças, comunicando-os e possibilitando revisitações, novas leituras e avaliação das experiências.

A documentação, por sua vez, contribui para construção de uma memória histórica dos atos e das reflexões no âmbito da instituição. Possibilita e registra as mudanças e é realizada em diversas modalidades. No caso da escala AVSI, documentar faz parte de um item que diz respeito à socialização da experiência educativa e relaciona-se também à construção de um

arquivo a ser consultado em qualquer tempo, tendo em vista recuperar a experiência pedagógica, suas mudanças e seus sentidos.

As professoras parceiras da pesquisa reconheceram que documentavam as experiências com as crianças por meio de registros escritos, fotografias e outros instrumentos. De fato, os registros estavam presentes na instituição. Havia diversos álbuns e pastas que reuniam fotografias de anos anteriores, fichários que arquivavam avaliações individuais e grupais passadas. Tudo isso foi apresentado às pesquisadoras, no decorrer da investigação. No entanto, o movimento de organização dos registros para fins de documentação e para que esta contribua para a prática didática (como previsto nas escalas) é algo a ser construído. Os registros que fazem são utilizados de modo mais imediato -para expor o que foi feito- e menos para reflexão sobre as experiências docentes e das crianças. Também destacaram como documentação: os murais que elaboravam no desenvolvimento de projetos, cartazes com legendas, portfólios, fotografais. Foi possível perceber que estes registros eram mais para mostrar o que faziam para os pais em reuniões, mostras pedagógicas e nos espaços de circulação como hall de entrada e corredores, do que para possibilitar reflexões sobre o processo de trabalho, mudanças e alterações.

Nas escalas, observar e documentar também alimentam o planejamento, outro pilar do fazer pedagógico do professor na proposta italiana. Na discussão com as professoras e na entrevista com a direção, pudemos conhecer os planejamentos. Semanalmente cada professora entrega à coordenação a folha de planejamento da turma, que consiste em um quadro com os dias da semana e vários quadradinhos a serem preenchidos com as atividades que pretendem desenvolver a cada dia. A coordenadora lê os planejamentos, faz anotações pontuais, devolve para cada professora. Depois são arquivados em fichários coletivos na secretaria. Ao ler rapidamente alguns deles, observamos que eram planejadas apenas algumas atividades para o horário da manhã- duas ou três- e outras para a parte da tarde. Como desenvolviam projetos temáticos, escolhidos pela equipe de professores e que abarcavam todas as turmas da escola, eram planejadas as atividades que tinham a ver com o tema do projeto e que seriam propostas pelos professores às crianças, tais como: leitura de uma determinada história, um desenho ou pintura sobre a história.

Em relação às escalas, estas listas de atividades esquemáticas foram consideradas como “planejamentos objetivos, baseados nas análises dos tempos,

recursos”. Ainda, para as professoras, a “organização mais precisa das tarefas”, elencada nos instrumentos para definir o planejamento, é realizada sem registro, a partir da experiência diária, dotada de certa informalidade. No contraponto da proposta italiana, de acordo com Gandini (2002), o planejamento é decorrente de intensa observação das crianças, construído a partir das experiências delas, mas também conforme o que os professores pensam que poderá contribuir para o crescimento. O planejamento é entendido como flexível, reflexivo e realizado num contexto coletivo, de intensa discussão sobre os interesses das crianças e as possibilidades de estendê-los.

Nas escalas italianas, planejar envolve elaborar planos de trabalho onde são especificados problemas a resolver, objetivos educacionais, tempos de realização, recursos e formas de avaliação. Trata-se de momento forte da prática pedagógica e requer atenção, empenho e tempo, além de envolvimento do coletivo da instituição em debates e reflexões sistemáticas sobre o trabalho pedagógico. Esta perspectiva contrasta com a experiência da escola pesquisada onde o planejamento, embora semanal, não se sustentava em objetivos, nem nos interesses das crianças e sim no tema a ser trabalhado de forma pontual, pouco integrado ao cotidiano escolar vivido por crianças e adultos. Embora houvesse algumas trocas entre as professoras de faixa etária próxima, não se pode afirmar que era feito de forma coletiva. Cada professora entregava o planejamento à coordenadora, sem um envolvimento coletivo mais forte.

Outro campo importante de discussão foi sobre a avaliação. De acordo com os instrumentos, avaliar implica diretamente no movimento de replanejar, tanto os percursos de cada criança, como as trajetórias dos grupos de crianças. O foco principal das escalas é a avaliação de contexto. Nesta perspectiva, avalia-se tanto a realidade mais ampla, da oferta formativa, como a situação micro, as turmas, as condições de trabalho cotidianas. A avaliação envolve também a discussão sobre aspectos da qualidade, com a participação da comunidade e das famílias. A participação é uma dimensão de relevo nos instrumentos o que contrasta bastante com a proposta da escola investigada. Além disso, a sistematicidade da experiência avaliativa, a participação de especialistas, a utilização de instrumentos referendados cientificamente são critérios que qualificam o ato de avaliar. Segundo a ISQUEN “observação, o planejamento, a programação, a avaliação são momentos que incidem sobre a qualidade da oferta formativa somente se há uma



preocupação em construir uma memória do que vai sendo feito no âmbito do percurso de cada criança, do grupo, da creche no seu conjunto”. Isso significa que há uma integração entre os “saberes do fazer”, na qual um fazer só faz sentido na relação com a outro. Da mesma forma propõe a AVISI e acrescenta que: “a avaliação em primeiro lugar do contexto educativo, mas também dos programas e dos projetos é um trabalho complexo que tem pontos fortes de ligação- mas não coincide- com a avaliação do percurso realizado pela criança”. Há também na proposta italiana uma forte relação entre o que se propõe às crianças e os seus percursos. Na AVISI as atividades educativas propostas para o desenvolvimento das crianças são avaliadas em três dimensões: i) materiais e organização do ambiente, ii) tempo ( para que as atividades não sejam fortuitas e descontínuas) e iii) o papel do adulto, entendido como uma posição de compartilhamento. Portanto, a proposta de avaliação de contexto, inclui necessariamente uma auto-avaliação.

No diálogo com as professoras, a avaliação foi considerada uma ação pedagógica importante, especialmente referendada e apoiada nos documentos produzidos pela própria Secretaria Municipal de Educação. A cada semestre as professoras redigem um relatório que segue um roteiro elaborados pela SME, onde registram o que foi trabalhado e como cada criança se desenvolveu ao longo do período. As professoras afirmam que um dos principais propósitos dos relatórios é apresentar as conquistas e dificuldades das crianças aos pais. Ou seja, sustentam mais a exposição do trabalho para fora, para as famílias, do que são orientados para dentro, para o replanejamento do trabalho pedagógico. Outro ponto de destaque foi a participação incipiente das famílias nas dinâmicas de avaliação. Este tem sido um movimento bastante comum nas escolas brasileiras: as famílias são colocadas mais como receptoras do trabalho do que como autoras, participantes, ativas na construção do dia a dia. As famílias são chamadas a escola para reuniões onde se relata o que é feito na escola e também para fazerem algo junto com as crianças no “dia dos pais na escola”, mas são mais expectadores do que integrantes efetivas do processo. Não obstante, as professoras destacaram a experiência já realizada de utilização dos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil”, instrumento brasileiro importante, de autoavaliação institucional (MEC/SEB, 2009), mas que foi feita pontualmente e não se constituiu como uma prática sistemática capaz de dar um retorno para a reorganização do trabalho pedagógico.

Bakhtin (1992) afirma que interagir é produzir sentido. Podemos entender que planejar a partir da observação sistemática, do registro, da avaliação e da documentação do trabalho pedagógico é interagir e produzir sentido, no diálogo com as experiências infantis. Para o autor, toda compreensão é ativa. Trata-se de uma réplica a um enunciado anterior. Assim, podemos compreender o planejamento como ato docente compreensivo, réplica às ações, produções e demandas das crianças, como compromisso e responsabilidade do adulto com o seu fazer profissional.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES À TÍTULO DE CONCLUSÃO**

O contexto político da Educação Infantil carioca, nos anos que antecederam a pesquisa, foi marcado por uma gestão que concebia a qualidade numa perspectiva de padronização, a partir de diretrizes centralizadoras que, muitas vezes, destituíram os professores de autonomia e valorização de seus potenciais críticos e criadores. Com isso, houve uma fragilização do coletivo institucional pela centralização de procedimentos, pelo pouco tempo e espaço destinados a reuniões de equipe garantidos na carga horária dos professores e auxiliares.

Esse foi um argumento muitas vezes repetido pelas professoras na pesquisa, tendo em vista justificar a distância entre os pressupostos das escalas e suas realidades de trabalho. A falta de condições, a dificuldade com a estrutura, o tempo escasso, as poucas oportunidades de encontro da equipe explicavam uma pontuação mais baixa nas escalas. Na dinâmica dialógica da pesquisa, foi importante estranhar essas afirmações e a naturalização da “falta de condições”, com a seguinte indagação, por exemplo: “se os princípios forem outros, o que é possível, nas condições dadas?”. A questão é mais de falta de condições ou de diferentes princípios e paradigmas que sustentam o trabalho pedagógico? No entanto, vale considerar que, neste contexto pouco dialógico da SME, foram significativas a adesão institucional, a participação comprometida dos professores na pesquisa, a experiência com uma metodologia de valorização e escuta de suas falas e as possibilidades de mudança a partir da autoria da equipe. Portanto, contrastes e deslocamento se fizeram presentes em muitas dimensões, mas especialmente a partir da relação com a metodologia participativa de trabalho coletivo.

Nas duas reuniões para discussão das notas atribuídas a alguns quesitos das escalas, em que pese o

clima de confiança entre professoras e pesquisadoras, houve momentos de confronto de posições. Palavras e contrapalavras permitiram a constituição de renovados sentidos sobre experiências docentes, sobre a identidade da docência na Educação Infantil. O grupo de professoras apresentou tendência à pontuação mais alta do que a pontuação das pesquisadoras. De modo geral, elas consideraram que realizavam os critérios apontados nos descritores de maior pontuação, mesmo que as iniciativas fossem incipientes em relação a alguns pontos do trabalho educativo como observação, planejamento e documentação. De fato, como já afirmado, o desconhecimento dos princípios teóricos que embasaram a construção dos instrumentos e as experiências e propostas pedagógicas que os sustentam, acabaram por atravessar a pontuação. Por sua vez, as discussões sobre as discordâncias de pontuação levaram a reflexões sobre os critérios, provocando deslocamentos pelos contrastes percebidos ao confrontarem suas concepções com as dos instrumentos. E foi este confronto que evidenciou a pertinência de se ter instrumentos de avaliação de contexto que, sendo utilizados de forma dialógica, podem ser importantes disparadores de reflexão do grupo e provocadores de mudanças em prol da melhoria da qualidade educativa.

Nas escalas ISQUEN e AVISI as dimensões relativas ao “fazer pedagógico” e aos “saberes do fazer” recebem uma pontuação mais elevada quando contemplam o coletivo. Ou seja, estes instrumentos valorizam na avaliação de contexto a importância da documentação como organização coletiva de registros e sublinham o planejamento como ato coletivo, fruto da discussão do grupo. Por sua vez, a valorização da dimensão comunitária na instituição remete à valorização política da ação dos professores. O estudo dos instrumentos de avaliação de contexto italianos e o cotejo com a realidade da escola carioca provocaram muitas questões. Entre elas destacamos: como promover a valorização do coletivo no trabalho pedagógico em nosso contexto, revertendo a lógica da qualidade como padronização e/ou mérito de alguns? Como garantir os tempos e espaços necessários para a discussão institucional do trabalho pedagógico? Qual o lugar da infância e da Educação Infantil nas políticas educacionais do município? Enfrentar essas questões é importante no sentido de alinhar tensões e conquistas do contexto do trabalho do professor com as crianças, com o contexto institucional e também com o contexto das políticas municipais.

Voltando às palavras de Gullar que inicia este texto,

cada coisa está em outra de maneira própria, mas o contexto não está nos sujeitos do mesmo modo que está em outros contextos. Nossas interações são interlocuções porque a realidade é signica e o deslocamento enquanto alteração exige ressignificações. Os contrastes percebidos nos processo de uso das escalas, de alguma forma exerceram este lugar de fazer pensar e permitiram aos participantes outros olhares para a prática pedagógica na Educação Infantil: deslocamentos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da Criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Bondioli, A. e Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bondioli, A. e Becchi, E. (2003). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores*. In A. Bondioli e D. Savio (Orgs.), *Participação e qualidade em Educação da Infância*. Curitiba: UFPR.
- Castro, L. (2013). *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Edwards, C. ; Gandini, L. e Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Fortunati, A. (2009). *A Educação Infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família*. Porto Alegre: Artmed.
- Gandini, L. e Edwards, C. (2002). *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Kramer, S. (Org.) (2009). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil*. São Paulo: Ática.
- MEC/SEB (2009). *Indicadores de qualidade na educação Infantil*. Brasília; MEC/SEB.
- Pence, A.; Dahlberg, G. e Moss, P. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Artículo terminado el 18 de Enero de 2017

Fechas: Recepción 7.02.2017 | Aceptación: 15.08.2017

Oliveira Guimarães, D. e Corsino, P. (2017). Contrastes e deslocamentos na experiência com instrumentos italianos de avaliação de contexto numa escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. *RE-LAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 71–81



**Daniela de Oliveira Guimarães**

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
*danguimaraes@uol.com.br*

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenadora do PIBID Pedagogia/Educação Infantil-UFRJ, integrante do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC), coordenadora do grupo de pesquisa Infância e Docência na Creche. Endereço: Av Pasteur 250 (Fundos). Telefone: 55 (21) 32640827



**Patrícia Corsino**

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
*corsinopat@gmail.com*

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, coordenadora adjunta do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação, coordenadora do grupo de pesquisa Infância, Linguagem e Educação. Endereço: Av Pasteur 250 (Fundos), 20 andar. Telefone: 55 (21) 981081798