

AVALIAÇÃO DE CONTEXTO COMO PROCESSO FORMATIVO

EVALUATION OF CONTEXT AS A FORMATIVE PROCESS

Catarina Moro*

Angela Scalabrin Coutinho**

Resumo: O artigo discute as potencialidades dos processos de Avaliação de Contexto constituírem-se como processos formativos em Educação Infantil aos docentes e demais participantes neles envolvidos. A abordagem avaliativa de contexto aqui estudada considera a pesquisa realizada no Brasil a partir da metodologia e bibliografia italiana produzida pelo grupo de pesquisadores da *Università degli Studi di Pavia*. Entende-se a instituição de Educação Infantil como um microssistema relacional, voltado à socialização e desenvolvimento das crianças e dos adultos, e a avaliação da qualidade educativa como autorreflexiva, negociada, participada e transformadora. A dinâmica do trabalho com o grupo ao mesmo tempo permite e requer a construção de um contexto democrático, atento às diferentes vozes dos participantes a partir da mediação do formador/avaliador. Ao deflagrar a busca pela melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças e as suas famílias, os encontros do coletivo de profissionais se abrem para discussões e reflexões sobre a consciência e intencionalidade das escolhas para o trabalho, adensando a profissionalidade do campo.

Palavras-chave: Avaliação de contexto. Processo formativo. Processo reflexivo. Profissionalidade. Educação Infantil.

Abstract: The article discusses the potential of the Context Evaluation processes to be constituted as formative processes in Early Childhood Education to teachers and other participants involved in them. The evaluative approach of context studied here considers the research carried out in Brazil from the methodology and Italian bibliography produced by the group of researchers from the *Università degli Studi di Pavia*. It is understood the institution of Early Childhood Education as a relational microsystem, aimed at the socialization and development of children and adults, and the evaluation of educational quality as self-reflexive, negotiated, participatory and transformative. The dynamics of working with the group at the same time allows and requires the construction of a democratic context, attentive to the different

* Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação – Departamento de Teoria e Prática de Ensino - UFPR. Curitiba – Paraná – Brasil. E-mail: moro.catarina@gmail.com

** Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação – Departamento de Teoria e Prática de Ensino - UFPR. Curitiba – Paraná – Brasil. E-mail: angelamscoutinho@gmail.com

voices of the participants from the mediation of the trainer / evaluator. In launching the search for the improvement of the quality of education offered to children and their families, the meetings of the collective of professionals open to discussions and reflections on the awareness and intentionality of choices for work, adding to the professionalism of the field.

Keywords: Context evaluation. Formative process. Reflective process. Professionalism. Early Childhood Education.

Introdução

Nesta última década despontaram no Brasil diferentes pesquisas, debates e publicações que tematizam qualidade e avaliação em relação à Educação Infantil (POPP, 2015; DAL COLETO, 2014; MORO, SOUZA, 2014; TAYLER, 2014; ZUCOLOTO, 2011; CAMPOS, BHERING, ESPÓSITO et al, 2010; RIBEIRO, 2010; SILVEIRA, 2009; SOUZA, 2008; CARVALHO, PEREIRA, 2008; FCC, 2006; SOUZA, CAMPOS-DE-CARVALHO, 2005; BASSO, 2004; SOUZA, CAMPOS-DE-CARVALHO, 2004; BHERING, SGANDERLA, 2004; ROSEMBERG, 2001). De início, cabe demarcar que nos interessa discutir, no presente artigo, a avaliação da oferta educativa às crianças pequenas (até os seis anos) e não a avaliação do desempenho da criança nessa ambiência formativa. Nosso entendimento coaduna com as ideias de Savio (2006, p. 6) ao considerar que tudo o que se observa, documenta e avalia acerca das crianças tem um “antes”, um “durante” e “sobre”, um “depois”. Não existem crianças suspensas em seus comportamentos, individuadas independentemente dos contextos aos quais pertencem e nos quais atuam.

Esta perspectiva de articular as particularidades e condições que caracterizam a oferta educativa em estabelecimentos para crianças pequenas (do nascimento aos seis anos) com a possibilidade de avaliá-las, ou seja, de verificar os múltiplos aspectos atinentes à concretude e complexidade das práticas educativas ali realizadas veio sendo enfrentada a partir de 1980 nos Estados Unidos e de 1990 em diferentes países da Europa. Muitas proposições foram experimentadas na modalidade de avaliação externa, enquanto algumas experiências italianas foram adentrando na modalidade de avaliação interna, de autoavaliação, realizada pelo próprio pessoal das unidades educativas, algumas destas com suporte de um especialista externo – pesquisador ligado à Universidade, coordenador pedagógico do município ou da região.

Os processos autoavaliativos levados a efeito na Europa, de meados da década de 1990 ao início dos anos 2000, sofreram preconceitos. Contestava-se a validade dos mesmos em averiguar a qualidade da oferta educativa, mesmo considerando sua efetividade em promover a

melhoria das práticas e de proporcionar maior autonomia aos professores e demais profissionais atuantes na Educação Infantil (PATTON, 1994; MUSATTI, 2014). Para Bondioli e Savio (2015), mesmo passados quase 30 anos das primeiras pesquisas e intervenções avaliativas em diferentes regiões italianas, compartilha-se atualmente (em nível nacional) algumas poucas orientações gerais relativas à avaliação de contextos educativos. Para as autoras, não se pode afirmar que existe uma cultura disseminada acerca da avaliação de contexto em território italiano ou nem sequer radicada em nível micro, entre os professores e educadores que trabalham diretamente com os grupamentos de crianças nas creches e pré-escolas. Com isso, coexistem práticas distintas e as finalidades atribuídas à avaliação da qualidade dos contextos de educação e cuidados das crianças são as mais diversas (SAVIO, 2015).

No Brasil discutir a avaliação em Educação Infantil permanece um grande desafio tanto no que tange àquela relativa às crianças desta etapa educativa, quanto ao que toca à qualidade dos serviços, em seus aspectos políticos, programáticos, contextuais em âmbito estrutural e processual. Como anunciado acima, o debate que empreenderemos tematiza a avaliação de contexto em espaços para a educação e cuidado das crianças até seis anos, na sua articulação com a formação daqueles que se envolvem no processo.

Tal discussão parte da pesquisa multicampos realizada no âmbito do projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015a) articulado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil¹ da Universidade Federal do Paraná (NEPIE/UFPR). O NEPIE/UFPR estabeleceu uma parceria com a Coordenação Geral de Educação Infantil, do Ministério da Educação brasileiro (COEDI/MEC), com outras três universidades brasileiras (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado de Santa Catarina) e com a *Università degli studi di Pavia* / Itália. Escolheu-se a abordagem presente nas investigações do grupo de Pavia², hoje representado pelas professoras e pesquisadoras Anna Bondioli e Donatella Savio, pelo fato de constituir-se uma modalidade avaliativa interna, realizada em processo de “autorreflexão colegiada” (RUIZ, 1996). O intuito com aquela pesquisa foi trazer para discussão essa abordagem, a partir da: (i) meta-avaliação de dois

¹ Especificamente as professoras e pesquisadoras Gizele de Souza, Catarina Moro e Angela M. S. Coutinho.

² Por grupo de Pavia nos referimos às/aos pesquisadoras/es que desde os anos 1990 trabalharam entre si, começado por Egle Becchi, Anna Bondioli, Mônica Ferrari, mais recentemente, Donatella Savio, além de outros pesquisadores, como Elena Mignosi, Antonio Gariboldi, Armida Sabbatini e outros que estiveram temporariamente ali vinculados e trabalharam com a temática da avaliação de contextos educativos na interface com a qualidade.

instrumentos italianos³, a fim de verificar suas potencialidades para contextos brasileiros, e (ii) efetivação da abordagem metodológica que se desenvolve como “promoção interna” (BONDIOLI, 2015). Em termos mais gerais, a intenção foi contribuir para a formulação de uma política nacional de avaliação em Educação Infantil, em contraposição à avaliação da criança desta etapa educativa, de forma descontextualizada (BRASIL, 2015; SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015a).

Mais especificamente, discutiremos as possibilidades formativas implicadas na efetivação de processos de avaliação de contexto que consideram a participação e a autorreflexão colegiada acerca das práticas educativas e das condições estruturais para o trabalho pedagógico, constituídas em determinado contexto.

Este texto está estruturado em três partes. Inicialmente apresentamos as concepções basilares implícitas à abordagem formativa de avaliação de contexto proposta pelo grupo pavese e como as temos discutido no Brasil. Na parte seguinte, tematizamos os desafios de construir participação e contexto democrático, atentos às diferentes vozes dos participantes a partir da mediação do formador/avaliador externo. Que papel tem essa figura perante o processo avaliativo e formativo? Quais as potencialidades dessa abordagem metodológica? O que pensar sobre as possibilidades de transformação, reorganização e inovação do trabalho pedagógico e da instituição como um todo? Ultimando o artigo, apresentamos outras tensões e intenções na continuidade de pesquisas e debates sobre a avaliação de contexto formativa, autorreflexiva e coletiva.

Definições de base implicadas na avaliação formativa de contexto

A avaliação de contexto que aqui compartimos é entendida como um processo contínuo, planejado, negociado (neste aspecto, flexível e informado) e formativo. Por essas particularidades, implica uma metodologia dialógica que permite identificar as necessidades de mudança e, de maneira construtiva, planejar as alterações para a melhoria da qualidade dos serviços ofertados em uma instituição educativa para a pequena infância.

³ Os instrumentos foram o ISQUEN e o AVSI. 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 três anos (creches). 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 três aos seis anos (pré-escola).

Nesse sentido, para iniciar um processo avaliativo nessas bases sempre fica uma inquietação: e se as equipes de trabalho não forem participativas? Se a gestão e o estilo de trabalho ali empregado não forem democráticos? Significa que não poderíamos fazer uma proposta de avaliação formativa de contexto? Certamente, contar com estas disposições poderia facilitar o processo. Contudo, a dinâmica do trabalho implica construir a participação e buscar modos democráticos de discussão e análise das próprias atuações e definição de caminhos e metas para agir, refletir, re-agir; enfim de mudar para a melhora daquela realidade.

Adentrando em detalhamentos desta abordagem nos interessa trazer considerações acerca de alguns princípios que se articulam à avaliação da qualidade de contextos educativos.

Princípio da participação democrática

Com a intenção de promover o diálogo, a expressão dos pontos de vista de todos aqueles que compõem o grupo envolvido no processo de avaliação, assim como fomentar o confronto de ideias entre estes, faz-se necessário deflagrar um processo amplamente e fortemente participativo, de modo a manifestar-se um compromisso comum e recíproco de todos os participantes e, também, um sentido de co-responsabilidade no desafio conjunto de definir e implementar um processo de avaliação da qualidade (GARIBOLDI, 2015). Os princípios de participação e de co-responsabilização estão na base da metodologia de “promoção interna”.

A dinâmica do trabalho com o grupo, realizada pela mediação do avaliador externo e formador, ao mesmo tempo permite e requer a construção de um contexto democrático, atento às diferentes vozes dos participantes. Assim, em trabalho anterior (COUTINHO; MORO; BALDEZ, 2017), vivificamos a compreensão acerca da participação democrática, recorrendo a Tomás (2006), que a coloca como “direito processual” que possibilita “realizar outros direitos, obter justiça, influenciar os resultados e denunciar abusos de poder” (Id.. Ib., p. 207). Daí a necessidade em dar voz aos diferentes participantes, a fim de favorecer que possam *tomar parte* dentro do grupo *para além de fazer parte dele* (BORDENAVE, 1992), participando no e do grupo de maneira ativa. Em correspondência a esta disposição, também incorporamos na nossa discussão a noção de *participação protagônica*, de Cussiánovich (2009, 2005), que a indica como condição societal e central para os seres humanos, com a qual ninguém nasce, mas se pode aprender cotidianamente. Este autor compreende “o protagonismo como um processo cultural, um modo de vida e simultaneamente como uma síntese de ideias que abre sentidos com valor emancipador” (CUSSIÁNOVICH, 2009, p. 90). Cabe enfatizar que, para ele,

protagonismo é menos uma questão individual e mais uma condição social. Nesse sentido, cabe falar em co-protagonismo, o que implica pensar que a participação protagônica de um contribui para que seus pares descubram, desenvolvam e requeiram seu direito a explicitar seu pensamento e voz própria. Falamos de uma participação democrática e colaborativa, que oportuniza ao coletivo ressignificar as práticas cotidianas a partir das trocas de experiências e tomar decisões.

A conquista da participação protagônica está intimamente vinculada com a eficácia formativa do processo avaliativo (que trataremos na próxima seção) e com as possibilidades de deflagração das mudanças necessárias.

Princípio negocial

A negociação é mais um princípio inerente à abordagem avaliativa e formativa de *promoção interna*, proposta por Bondioli e Savio (2013), a qual coaduna com as proposições de Guba e Lincoln (2007) quando apresentam a avaliação de *quarta geração* e enfatizam: a natureza social e política; a continuidade, recursividade e divergência que lhe são inerentes e justamente por isso permitem uma compreensão cada vez mais aprofundada e ampliada do contexto investigado, sem, contudo, nunca esgotar-se (sempre há o que melhorar, o que transformar); a dinâmica em delineamento e reformulação contínuas, tendo em consideração as opiniões, os interesses, as demandas e os problemas dos participantes, que via de regra podem se modificar durante o processo avaliativo; a potencialidade de ampliação da compreensão e consciência sobre os saberes do fazer educativo e da criação de conhecimentos. Dada toda essa dinâmica, quando um grupo de pessoas (representantes de diferentes segmentos da comunidade institucional) se envolve neste tipo de processo de avaliação de contexto, interessa a publicização e o compartilhamento dos pontos de vista de cada participante, assim como a discussão acerca destes, no intuito de se definir consensualmente sobre os pontos fortes e críticos da instituição, em seus aspectos estruturais e processuais, que melhor possam revelar uma boa qualidade educativa. Implica também a preservação das identidades individuais em meio ao fortalecimento do sentido de pertencimento ao grupo e à instituição, com as escolhas e valores colegiados, conciliados (COUTINHO; MORO; BALDEZ, 2017). A diversidade de ideias, interesses é encarada como um recurso quando reconhecemos, implícito à avaliação, esse caráter transacional dos diferentes pontos de vista em relação à qualidade (BONDIOLI, 2004).

Princípio da autorreflexividade

A avaliação da qualidade educativa nessa abordagem implica uma *investigação autorreflexiva* com procedimentos sistemáticos de análise da realidade educacional compartilhada pelos participantes. Quem avalia está de fato avaliando a si mesmo. O grupo que avalia, avalia o próprio grupo, ou seja, se solicita uma autoanálise, uma autorreflexão que permita criar inovações. O trabalho realizado pelo grupo implica que este se *dê conta*, adquira consciência acerca de tudo que surgiu no processo e assuma para si a responsabilidade pela intervenção a partir dos pontos e questões críticas identificados (GARIBOLDI, 2015, p. 171). Por isso pode ser entendido como processo de pesquisa-ação.

Recorremos a Ruiz (1996), que adiciona um adjetivo quanto ao modelo de avaliação interna, considerando-o como *autorreflexão colegiada*. Em decorrência, este autor indica algumas condições⁴ a serem levadas em conta para a eleição deste modo de realizar a avaliação. Entre elas, refere como importante: i) haver uma marca de autonomia institucional; ii) existir um alto sentido de responsabilidade na comunidade educativa; iii) ocorrer a criação de uma necessária cultura colaborativa, o que é extremamente difícil quando há muito individualismo e egoísmo no grupo; iv) assumir as diferenças de concepções, pontos de vista, opiniões pessoais e profissionais, considerando que tais constatações podem atuar como provocadoras de mudanças; v) haver um clima profissional que sustente o resultado do processo avaliativo e a autoconfiança dos participantes nas suas próprias conquistas e desejos de melhorias, sua confiança na instituição e no estilo de gestão participativa e comprometida (RUIZ, 1996).

Princípio da transformação

A meta de todo o trabalho avaliativo, no qual está implicada a participação democrática, a autorreflexão e a negociação colegiada entre os participantes, é uma adequação ou mudança para a melhoria de um serviço educacional. Para Gariboldi (2015), esse intuito está intimamente relacionado à capacidade de desenvolver ideias dentro do grupo de trabalho, criar repertórios compartilhados e envolver-se em aprendizados transformadores. Ainda segundo este autor, isso implica “trabalhar sobre a mudança das pessoas”, o que requer o envolvimento de todos os

⁴ Na próxima seção apresentaremos algumas características, a partir de uma experiência de pesquisa, que revelam que estas condições nem sempre estão asseguradas *a priori*, se constituindo muitas vezes ao longo do percurso, como consequência do processo formativo implicado na avaliação de contexto.

participantes em uma análise e revisão coletivas das práticas e condições, “um processo que intenta assegurar que a atividade educacional seja realmente expressão de uma cultura pedagógica compartilhada e que comporta a ativação de uma forma de investigação autorreflexiva” (GARIBOLDI, 2015, p. 171, tradução nossa). Nesta perspectiva, além de incrementar a conscientização sobre as finalidades, os valores e as práticas de uma Educação Infantil de qualidade, acresce-se também a capacidade de autodeterminação dos envolvidos no processo. E por isso, além de avaliativo, o processo constitui-se formativo, pois “educa e transforma os sujeitos que estão empenhados como ele [o processo de avaliação], dando-lhes instrumentos para a tomada de consciência, autodeterminação, senso de responsabilidade, capacidade profissional” (BONDIOLI, 2004, p. 21).

Muitas vezes os grupos inicialmente se incumbem da avaliação exclusivamente para a evidencição das carências. Realçar o caráter formativo neste processo significa reconhecer tal potencialidade, sem, contudo, idealizá-lo ou romantizá-lo. Ou seja, requer considerar a prevalente resistência à mudança de muitas equipes de trabalho, assim como as dificuldades de explicitar os pontos de vista pessoais e em assumirem-se co-responsáveis pelo que realizam na instituição. E, também, a complexidade para inovar a favor da melhoria da qualidade educativa vivida.

Estratégias dialógicas: sujeitos e ações

Os princípios apresentados na seção anterior – participação democrática, negociação, autorreflexividade e transformação – nos dizem de condições para que a avaliação de contexto se efetive, assim como do desenvolvimento de um processo que permite que esses princípios se constituam, ou seja, um processo formativo. Dificilmente nos depararemos com todas essas condições presentes *a priori* nos contextos de Educação Infantil, o que exigirá que o debate amplo e democrático seja assegurado em todas as etapas da avaliação.

Na experiência de pesquisa aqui tomada como referência, identificamos que, assim como na Itália, não temos uma perspectiva unificada sobre a avaliação na Educação Infantil e ainda menos uma cultura de autoavaliação, o que coloca um grande desafio: instaurar um debate acerca de uma proposta que enfrenta preconceitos de variadas ordens, desde a relutância em considerar como necessário avaliar a qualidade da oferta educativa, até assegurar as condições conceituais e estruturais imprescindíveis à instauração de um processo de avaliação.

A partir da perspectiva anunciada e de dados da pesquisa, serão abordados nessa seção dois aspectos que se colocam como centrais quando consideramos o caráter formativo da avaliação de contexto: a participação das profissionais e o papel do formador.

O lugar das professoras na avaliação de contexto

Avaliar o interno significa que os sujeitos que o constituem estão diretamente implicados no processo, desde a definição de qual(is) instrumento(s) utilizar, passando pela observação, registro, debate coletivo, planejamento e atuação no sentido da transformação. Tal implicação, no entanto, não é imposta, mas desejável. Nesse sentido, o caráter volitivo do envolvimento exige a contrapartida do compromisso: assumir a investigação do contexto do qual faz parte traz implicações ideológicas e práticas (LIVRAGHI, 2003).

Do ponto de vista ideológico, é importante ratificar que a abordagem de avaliação do contexto que prevê a promoção a partir de dentro reconhece que o significado a ser atribuído à *qualidade* é negociado. Essa é uma grande potencialidade, tendo em vista que permite a problematização do que se compreende como qualidade do projeto educacional desenvolvido e reconhece que há saberes e práticas que efetivam uma determinada qualidade no interior das instituições, que ainda que esteja vinculada a uma concepção mais ampla de Educação Infantil, que no caso do Brasil está sistematizada em um conjunto de documentos mandatários e orientadores, tem características próprias a depender do contexto.

A convergência dessa perspectiva com a defesa que tem vindo a ser debatida nos últimos anos, principalmente a partir dos anos 1990⁵, sobre uma perspectiva de avaliação na Educação Infantil que reconheça os direitos das crianças e o protagonismo das professoras e não se vincule a modelos standardizados de avaliação, permite que a tomemos como uma referência importante para pensarmos em processos de avaliação no território brasileiro.

Nesse sentido, a articulação experienciada na pesquisa entre universidades, o Ministério da Educação (MEC), as secretarias de educação e mais especificamente com as instituições de Educação Infantil dos quatro municípios permitiu vislumbrar as possibilidades e desafios de transcender o debate acadêmico e chegar ao contexto das políticas educacionais locais e das práticas pedagógicas. Tal feito não depende exclusivamente do desejo das professoras de

⁵ Contribuem com essa perspectiva o conjunto de documentos publicados pela Coordenação Nacional da Educação Infantil (COEDI/MEC) nos anos 1990 e todo o debate que antecedeu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.

implementarem um processo de avaliação de contexto, mas de um posicionamento coletivo, no qual a gestão das redes municipais e das instituições e todas as pessoas envolvidas no processo educativo das crianças têm abertura para essa escolha.

Se a dimensão coletiva é fundamental para a decisão de iniciar um percurso de avaliação de contexto, não se pode negar o lugar de destaque das professoras e do/a formador/a⁶. Isso porque a avaliação de contexto tem como foco principal a qualidade do projeto educativo em curso, que envolve dimensões como as concepções que o orientam, as práticas pedagógicas desenvolvidas, os sujeitos implicados e as condições estruturais, a partir de uma metodologia assentada na autoavaliação. Se entendemos que as professoras são as mediadoras privilegiadas da efetivação do projeto educativo junto às crianças, faz sentido que elas também tenham esse lugar no processo de avaliação do contexto educativo.

Pensar a centralidade da figura da professora coloca alguns desafios. Um deles é não atribuir a ela a responsabilidade pelo êxito ou não de um processo de avaliação. Avaliar um dado contexto implica compreender quais concepções estão em jogo, ter abertura para o debate – e conflito, participar ativamente das diferentes etapas e implementar um processo de mudança. Mas cada sujeito se encontra em um determinado lugar e cada coletivo tem suas próprias dinâmicas e percursos constituídos, por isso a dimensão formativa é uma característica tão marcante desse processo.

Livraghi (2003), ao tratar de um processo de avaliação de contexto desenvolvido em Pistóia, destaca que “o êxito de um percurso de avaliação pode ser, para um grupo de professoras, o de conseguir falar de si e da própria escola a partir dos conhecimentos extraídos da pesquisa” (p. 98). Portanto, mesmo com princípios comuns, o desenvolvimento de um itinerário avaliativo dependerá de cada contexto e do seu significado para as professoras.

No processo de pesquisa que desenvolvemos, especificamente no campo em Curitiba⁷, identificamos que a proposta de observar, discutir e problematizar a qualidade do cotidiano da Educação Infantil causou nas professoras reações bastante diversificadas. Para algumas a possibilidade de falar do cotidiano educativo logo se revelou como uma oportunidade importante, para outras a preocupação com a destinação dos dados gerados a partir da avaliação, o tempo necessário para efetivar a proposta e mesmo a exposição interna do que se faz em cada

⁶ O papel do formador será abordado na próxima subseção.

⁷ Utilizamos como referência os dados gerados em Curitiba por termos atuado como formadoras/pesquisadoras externas nesse contexto.

grupo se fez presente logo que o grupo foi consultado sobre a disposição para participar da investigação.

Todas as manifestações foram consideradas e retomadas ao longo do processo, no sentido de que as pessoas sentissem que suas dúvidas eram importantes para a constituição do grupo de trabalho e que todos os encaminhamentos, embora assentados em proposta previamente alinhavada, emergiriam das decisões tomadas pelo próprio grupo. Diante dessa garantia, embora as gestões da secretaria municipal de educação e da instituição já tivessem consentido com o desenvolvimento da pesquisa, estabelecemos um tempo para que as professoras refletissem sobre a proposta e indicassem seu interesse em aderir ao processo de avaliação de contexto.

Cabe destacar que, ao optar por desenvolver uma avaliação do interno, toda a instituição é afetada pelo processo e resultado dessa experiência, mas as profissionais que constituem os grupos de trabalho, ou seja, aquelas que se dedicarão a observar, analisar, autoavaliar, confrontar e sistematizar os pontos de vista vivenciam esse processo formativo de forma mais direta e, portanto, tendem a ser mais afetadas.

A partir da adesão das professoras foram constituídos dois grupos de trabalho, um que utilizou o ISQUEN, instrumento voltado para a creche, e outro que utilizou o AVSI, instrumento para a pré-escola. Inicialmente as professoras fizeram uma meta-avaliação dos instrumentos. Cada uma individualmente leu o documento na íntegra e fez ponderações, com base em um questionário, sobre a pertinência dos itens para o contexto da instituição em questão.

A partir da análise de cada instrumento, os grupos de trabalho se reuniram para debater as ponderações que cada professora havia elaborado. O encontro de discussão sobre a meta-avaliação dos instrumentos teve que ser remarcado, tendo em vista que o tempo previsto para a análise não foi suficiente, especialmente para as professoras que se dedicaram ao AVSI, que é bastante extenso quanto ao número de itens. Nesse primeiro momento de debate as professoras já identificaram o quanto a participação é uma condição irrenunciável, pois não ler e/ou não ter elaborado ponderações ocasionou o empobrecimento de algumas discussões ou mesmo o silenciamento em alguns momentos de debate.

Consideramos esse momento inicial de diálogo nos grupos de trabalho como fundamental para instituir um senso de compromisso e colegialidade, pois se as pessoas não correspondem ao acordo de desenvolvimento de alguma atividade toda a dinâmica de

compartilhamento e debate fica comprometida. Essa implicação ganhou contornos ainda mais demarcados quando do momento de debate sobre o observado em cada grupo. Já não se tratava de falar de um lugar comum, a análise do mesmo documento, mas de revelar as singularidades, o que constituía o contexto de cada grupo de crianças, assim como o ponto de vista de cada uma sobre o observado.

Nesse momento, a restituição por parte do formador procura garantir o debate, que se dá principalmente quando há diferenças nas avaliações. Não é, portanto, um objetivo a busca pelo consenso. Há ainda especial atenção aos pontos *fortes* ou *fracos* que emergem das avaliações individuais e que permitem que as professoras tomem consciência dos aspectos que se destacam no projeto educativo da instituição e aqueles que merecem atenção.

A etapa final foi a apresentação de uma síntese ao coletivo institucional. No momento de socialização algumas professoras ousaram se posicionar sobre o processo. Uma delas manifestou que, embora exigente, ele permitiu um exercício de reflexão que é difícil de ser assegurado no cotidiano da instituição. Todo o processo de avaliação de contexto convoca o estranhamento do que é familiar e a reflexão, mas no momento de avaliar o percurso ele ganha uma dimensão especial, dada a sua dinâmica de síntese. Bondioli e Savio (2015a) indicam a importância dessa última etapa:

[...] pela sua potencial consequência formativa, já que reforça a apropriação do método por parte dos participantes; de fato, olhar de fora do percurso, avaliá-lo, refletir sobre o que foi pensado e feito permite, sem dúvida, tornar-se mais consciente dos processos ativados e apropriar-se das estratégias que o sustentaram. (p. 32)

Além disso, avaliar o percurso formativo ativado pela avaliação de contexto permite pensar a sua continuidade e replanejar a sua organização. O desenvolvimento de todo o processo⁸ pode ser sintetizado pelo seguinte quadro:

Quadro 1: Etapas da avaliação de contexto

| FASES | ESPECIFICIDADES |
|----------------|---|
| Fase I | Plenária Inicial |
| Fase II | Recolha do “Questionário de Meta-avaliação ISQUEN e AVSI” preenchido por aqueles que aderiram ao processo |

⁸ A elaboração de um plano de ação (fase VII) a partir dos resultados da avaliação, não estava prevista, tendo em vista o escopo da experiência.

| | |
|-----------------|--|
| | |
| Fase III | 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 aos itens da(s) área(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: Relatório de Pesquisa (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015).

A breve descrição do percurso vivido com as professoras tem por objetivo indicar a importância de que participem ativamente de todo o processo, desde a concepção/avaliação de algum instrumento, que já é uma experiência formativa em si, até o desenvolvimento da avaliação da realidade e o planejamento de ações para a sua transformação. Um ponto a ser problematizado e pensado no âmbito das políticas municipais é como assegurar as condições estruturais para que esse processo se efetive, seja pela característica do trabalho na Educação Infantil, que muitas vezes inviabiliza a saída das professoras de sala para os momentos de estudo, seja pela amplitude de algumas redes de ensino que apresentam o desafio de se estabelecer uma dinâmica comum quando se tem um extenso quadro de profissionais.

O papel de quem promove processos de avaliação formativa

A efetivação de processos de avaliação formativa não é responsabilidade de um único agente, até porque essa abordagem prevê que todos os sujeitos envolvidos são parte do processo. Mas a promoção da experiência formativa exige um/a mediador/a que tem um papel diferenciado dos demais participantes: trata-se do/a formador/a.

Essa figura, que na produção italiana ora é denominado de formador, ora de facilitador, e que optamos por chamar de formador/a, tem um papel fundamental de mediar junto às

professoras a reconstrução de uma imagem compartilhada da realidade na qual atuam, que permita prospectar o futuro tendo consciência sobre “por que se faz e como se faz” e “como se poderia fazer melhor”, ou seja, ele sustenta o trabalho do grupo durante todo o processo de avaliação.

Bondioli e Savio (2013 *apud* SOUZA, MORO, COUTINHO, 2015) explicitam que compõem a postura do formador: i) *escutar*: se propõe como exemplo de escuta atenta, desejoso em compreender e prontamente aceitar qualquer ponto de vista; ii) *solicitar a explicitação*: solicita a expressão dos pontos de vista dos participantes; iii) *espelhar*: restitui a cada um e ao grupo os pensamentos, as ideias, os sentimentos expressos deles mesmos simplesmente repetindo-os, para promover o descentramento e uma visão de si mesmo mais destacada; iv) *reassumir e destacar*: 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; v) *pedir exemplos e ideias*: convida os participantes a ilustrar como uma ideia pedagógica vem 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; vi) *propor elaborações*: propõe ideias e\ou exemplos a partir dos conteúdos expressos pelo grupo para promover a articulação e o aprofundamento; vii) *provocar e pedir coerência*: 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; viii) *propor conexões entre diferentes pontos de vista*: mostra como ideias diferentes pertencem às mesmas crenças\concepções de base ou como estão articuladas, de modo a promover processos negociados.

Observa-se que o lugar de formador/a implica um processo formativo também deste sujeito, que tem funções bastante específicas e que exigem um perfil de atuação também específico. Nesse sentido, demarcamos algumas perguntas pujantes no processo de avaliação de contexto em relação ao/à formador/a evidenciadas ao longo do processo de pesquisa: quem ocupa o lugar de facilitador/formador? Um profissional da instituição? Da rede de ensino? Quais processos de formação serão necessários? Quem se ocupará de tais processos? Alguém externo?

Na pesquisa desenvolvida, o papel de formador/a era ocupado pelas pesquisadoras externas, que nesse caso eram professoras das universidades que mediarão todo o processo de

avaliação de contexto junto às profissionais. A condição de pessoas externas à instituição e conhecedoras da área da Educação Infantil criou uma situação favorável para ocupar esse lugar, visto que o estranhamento ao que era revelado e a necessidade de maior explicitação da compreensão das profissionais eram de fato uma necessidade.

Contudo, ser favorável não significa ser fácil, como citado acima. São muitos os elementos que devem constituir a postura do/a formador/a e nem sempre no calor dos debates tínhamos a consciência da melhor estratégia para aquele momento, ainda que tenhamos experienciado um extenso processo formativo em rede e ainda sistematizado as orientações para essa função em um documento que denominamos de *Manual da Pesquisa de Campo*. Sendo assim, defendemos que, antes de iniciar um processo de avaliação de contexto, se considere a necessidade de identificar quem ocupará esse lugar e se planeje um processo de formação que considere o que implica a avaliação de contexto e especificamente o papel do/a formador/a.

Ao analisar o que constitui o papel do/a formador/a parece-nos interessante que nos processos de avaliação de contexto das instituições esta função seja exercida pelo/a coordenador/a pedagógico/a, tendo em vista que em seu trabalho cotidiano ele/a lança mão de muitas ações que estão elencadas como próprias do formador/a, já que ele/a desempenha essa função junto ao grupo de profissionais. Além disso, o processo de avaliação de contexto permite que esse/a profissional fortaleça junto ao grupo alguns elementos fundamentais do trabalho pedagógico e que atravessa a avaliação, dentre eles a investigação da realidade:

[...] acredita-se que a inovação e a melhoria de um serviço⁹ resultem da capacidade de manter um processo de pesquisa e que, em alguns casos, o caráter institucional do percurso pode dar mais força ao coordenador pedagógico para solicitar esse processo e promover e estimular a mudança (GARIBOLDI, 2015, p. 172).

Ao mesmo tempo em que esse processo potencializa a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a, é muito possível que o estranhamento necessário ao ocupar o lugar do/a formador/a fique fragilizado devido à sua inserção na dinâmica do trabalho da instituição. Sendo assim, uma possibilidade plausível pode ser o deslocamento do coordenador/a de uma instituição para outra para mediar o processo. Essa é uma estratégia colocada em curso no sistema de avaliação em rede realizado na *Emilia Romagna*. As nove províncias da região

⁹ Utiliza-se aqui a tradução literal do termo “servizio”, sendo o seu sentido mais próximo a ideia de oferta educativa ou instituição.

realizam no seu interior a avaliação da qualidade educativa das instituições de diferentes municípios, e é comum o coordenador pedagógico de outra cidade assumir o papel de avaliador externo, no intuito de evitar o risco de uma avaliação somente autorreferenciada. (GARIBOLDI, 2016; GARIBOLDI, 2015; ZANELLI, 2015; MORO, 2017).

É fundamental considerar que os princípios apresentados logo no início do texto é que asseguram um percurso comprometido com uma avaliação de contexto formativa e transformadora, mas a estruturação do processo deve ser planejada a partir das especificidades de cada contexto, sempre levando em conta as potencialidades e riscos das escolhas realizadas e a necessidade de avaliar o processo no seu decorrer.

Perspectivas e desafios: alçando o olhar em prospectiva

O avanço das discussões sobre a avaliação na Educação Infantil mobiliza a estarmos alertas sobre as intenções e perspectivas que estão em jogo, sobretudo, em um período político em que muitas conquistas na Educação Infantil retrocederam e outras estão em risco, como a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular que se estrutura a partir do objetivo de desenvolver competências e habilidades, em um evidente alinhamento com os interesses do capital e a secundarização do direito a aprender das crianças e estudantes.

Nesse contexto, se faz necessário dar visibilidade a perspectivas que coadunam com um conjunto de conhecimentos acumulados na área da Educação Infantil e anunciados em documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que reconhecem a importância de tomar as crianças como centro do planejamento curricular e a instituição de Educação Infantil como contexto privilegiado para a vivência das suas infâncias e ampliação dos seus repertórios culturais, o que exige a atuação de professores/as com formação específica.

Nessa perspectiva, buscamos neste artigo discutir as possibilidades formativas implicadas na efetivação de processos de avaliação de contexto que consideram a participação e a autorreflexão colegiada acerca das práticas educativas e das condições estruturais para o trabalho pedagógico, constituídas em determinado contexto.

Destacamos inicialmente que há alguns princípios fundamentais na abordagem da avaliação de contexto que precisam ser assegurados: participação democrática, negociação, autorreflexividade e transformação. Tais princípios já revelam o caráter formativo da avaliação de contexto, visto que implicam um conhecimento e processos nem sempre presentes no

cotidiano das instituições de Educação Infantil, assim a sua exigência coloca o desafio de implementá-los a partir de ampla discussão, ou seja, de uma experiência formativa.

Essa abordagem permite ainda que avancemos na compreensão do que constitui a qualidade do projeto educativo a partir de um processo de autoavaliação, que permite às profissionais tomarem consciência do que fazem, por que fazem e como poderiam fazer, para prospectivar a transformação do contexto, a partir do confronto de diferentes pontos de vista.

Para a implementação de processos de avaliação alinhados a essa abordagem, encontramos alguns desafios. Dentre eles citamos as condições para a sua efetivação. Ao descrever o processo vivido em uma pesquisa sobre a avaliação de contexto, destacamos que a sua efetivação estava diretamente relacionada às escolhas dos grupos de trabalho e à participação das profissionais nas diferentes etapas. No caso da pesquisa, que tinha um planejamento, com cronograma e etapas previstas desde o início do processo, buscou-se cumprir o proposto, ainda que em alguns momentos tenham sido observadas dificuldades para tal, como cumprimento de tarefas, observado já na fase inicial quando da análise dos instrumentos de avaliação.

Para superar as dificuldades entendemos que o desenvolvimento de um senso de colegialidade foi fundamental, tendo em vista que um contexto de diálogo convoca que todos/as se manifestem, e isso mobilizava as profissionais a cumprir com os acordos realizados no coletivo e/ou a explicitar a necessidade de revisão de algo anteriormente acordado. Esse movimento, que atua na constituição de uma profissionalidade docente, reconhece o protagonismo que as professoras possuem nos seus processos formativos e permite que exercitem a negociação e a reflexividade, crescendo enquanto grupo.

Contudo, a tomada de consciência desse processo não ocorre de modo natural. Ela exige a presença de um mediador que, ao provocar a reflexão do grupo, permite que tome consciência das suas concepções e ações. Esse papel é atribuído ao/à formador/a. Nesse caso, entendemos que um dos maiores desafios é promover processos de formação que permitam a quem ocupa esse lugar compreender as concepções e dinâmicas que embasam a avaliação de contexto.

Ao analisar os papéis assumidos pelas professoras e pelo/a formador/a, identificamos um elemento comum: a participação democrática. Ainda que ocupando lugares distintos quanto ao seu papel no desenvolvimento de um processo formativo, ambos precisam estar implicados e comprometidos com o processo,

Portanto, não há qualidade sem participação. É um princípio de intersubjetividade que garante a validade dos critérios sobre os quais se funda a qualidade e a sinergia das ações dos diferentes atores na busca de intenções compartilhadas que torna efetiva a possibilidade de realizá-las. Definir e produzir qualidade é uma tarefa democrática (BONDIOLI, 2015, p. 42).

Por fim, ainda que tenhamos destacado neste texto a participação das professoras e formador/a, nos interessa avançar na reflexão sobre o lugar das famílias e das crianças nesse processo, que são parte importante à medida que muito do que se avalia diz respeito às relações estabelecidas com elas, mas entendemos que uma implicação mais direta no processo pode trazer outras nuances à definição de qualidade.

Referências

BASSO, Cláudia de Fátima Ribeiro. **Qualidade na educação infantil**: a visão de professores e gestores. 2004. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2004.

BHERING, Eliana; ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. Monitoramento da educação infantil pública: possibilidades e conteúdos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 74-98, maio/ago. 2014.

BHERING, Eliana; SGANDERLA, Ana Paola. **A escala de interação professor /criança**. Paidéia, v. 14, n. 29, p. 381-386. 2004.

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

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

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

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

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.

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

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

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

CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana; ESPÓSITO, Yara et al. **Educação Infantil no Brasil**: avaliação qualitativa e quantitativa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Ministério da Educação. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010. (Relatório Final)

CARVALHO, Alysson Massote; PEREIRA, Arlete Santana. Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 24, n. 3, p. 269-277, 2008.

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

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

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. Participación ciudadana de la infancia desde el Paradigma del protagonismo. In: **II Congreso Mundial de Infancia Adolescencia “Ciudadanía Desde la Niñez y Adolescencia y Exigibilidad de sus Derechos”**. Lima, Peru, 2005. Disponível em: <http://www.crin.org/docs/Perú_Congress_IFEJANT_Alenjandro_Cussianovish.doc>. Acesso em: 02 dez. 2005.

DAL COLETO, Andréa Patapoff. **Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FCC – FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil**: relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2006.

GARIBOLDI, Antonio. Entrevista concedida à Catarina Moro. 2016. (ainda não publicada)

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

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. (2007). “La valutazione di quarta generazione”, trad. it. In N. Stame (a cura di). **Classici della valutazione**. FrancoAngeli, Milano, p. 128-155.

LIVRAGHI, Paola. Os professores relatam sobre as pré-escolas. In: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna. **Avaliando a pré-escola**. Uma trajetória de formação de professoras. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 97-121.

MORO, Catarina. Diferentes olhares para a creche: a avaliação de contexto com o instrumento SPRING em um município da Emilia Romagna. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 138-160, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018138>>

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 6-7, maio/ago. 2014.

MUSATTI, Tulia. Princípio 7 Avaliação: participativa, democrática e transparente. In: **Cadernos de Educação da Infância**. Nº 102 - A infância e os serviços: desenvolvendo uma estratégia europeia. Uma política proposta pela Rede Infância na Europa.

PATTON, Michael Quinn. Developmental Evaluation. **Evaluation Practice**, 1994, 15, 311-319.

POPP, Bárbara. **Qualidade da educação infantil: é possível medi-la?** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

RIBEIRO, Bruna. **A Qualidade na Educação Infantil**: Uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 19-26, Jan/Fev/Mar/Abr. 2001.

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

SAVIO, Donatella. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (a cura di). **La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani** - Riflessioni ed esperienze. Parma: Junior-Spaggiari, 2015, p. 25-49.

SILVEIRA, Sheila Machado da. **Qualidade do atendimento de creches**: análise de uma escala de avaliação. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

SOUZA, Gizele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. **Relatório – Pesquisa de Campo – Meta 4**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica / Diretoria de Currículos e Educação Integral / Coordenação Geral de Educação Infantil, 2015 (documento digital).

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

SOUZA, Tatiana Noronha de. **Qualidade na Educação Infantil**: uma perspectiva ecológica na análise de indicadores em documentos brasileiros e estrangeiros. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

SOUZA, Tatiana Noronha de; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2005.

SOUZA, Tatiana Noronha de; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. Avaliação para promoção da qualidade em educação infantil. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 125- 140, jan./abr. 2004.

TAYLER, Collette. Avaliação da qualidade da educação infantil na Austrália. Trad. Peter Laspina. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 6-7, maio/ago. 2014.

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

ZANELLI, Paolo. Eterovalutazione e autovalutazione in un progetto di valutazione formativa: l'esperienza dei nidi della provincia di Forlì-Cesena. In: BONDIOLI Anna; SAVIO Donatella (a cura di) (2015), **La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani** – Riflessioni ed esperienze, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma. p.175-194.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **Educação infantil em creches**: uma experiência com a escala ITERS-R. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.