

Uso da Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI): pontos de vista de coordenadoras pedagógicas

Use of the Early Childhood Learning Environment Assessment Scale: points of view of pedagogical coordinators

Marisa Vasconcelos Ferreira é doutora em Educação: Currículo e mestra em Psicologia, docente do curso de Pedagogia e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação e Infância (NPEEI/Instituto Vera Cruz), pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC) e membro do grupo de pesquisa Educação e Infância: políticas e práticas. <http://orcid.org/0000-0002-0852-2116>

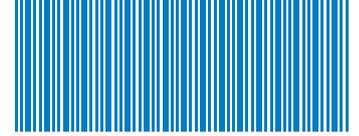
Contato: marisavferreira@gmail.com

Daniel Domingues dos Santos é professor associado de Economia na Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto. Doutor pela Universidade de Chicago, foi vice-presidente da Sociedade Brasileira de Econometria e é atualmente coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Economia Social (LEPES), além de membro ativo do Núcleo Ciência pela Infância (NCPI), Rede Ciência pela Educação (CpE) e Edulab 21. <http://orcid.org/0000-0002-2605-2736>

Contato: ddsantos@fearp.usp.br

Resumo:

O artigo apresenta a análise qualitativa de um grupo focal que teve como objetivo investigar como coordenadoras pedagógicas de uma rede municipal de ensino avaliaram o uso de uma escala de avaliação de ambientes de aprendizagem ao realizar observações de turmas de crianças na Educação Infantil. Verificou-se que a apropriação de um instrumento de avaliação com critérios objetivos contribuiu



para a formação pessoal e profissional, bem como dinamizou interlocuções com gestoras escolares, professoras e pesquisadoras. Ao mesmo tempo, a intensidade do processo e a percepção de fragilidades na qualidade da Educação Infantil, pelas coordenadoras, indicaram a necessidade de apoio às profissionais, visando fortalecer seu papel articulador da formação continuada na escola.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Formação de professores. Educação Infantil. Escala de avaliação. Avaliação da qualidade.

Abstract:

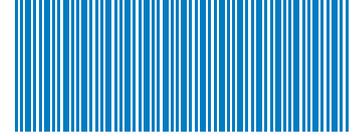
The article presents a qualitative analysis of a focus-group that aimed to investigate how pedagogical coordinators of a municipal school network evaluated the use of a learning environment rating scale when carrying out observations of classes of children in Early Childhood Education. It was verified that the use of an evaluation tool with objective criteria contributed to personal and professional training, as well as increased dialogues with principals, teachers and researchers. At the same time, it was observed that the intensity of the process and the perception of the coordinators of some fragilities regarding the quality of the education in Early Childhood, indicated a need for support to these professionals, aiming to strengthen their articulating role in continuing education at school.

Keywords: Pedagogical Coordination. Teacher training. Early Childhood Education. Environment Rating Scale. Quality Evaluation.

1. Introdução

O uso de escalas ou instrumentos de observação para avaliação da qualidade na Educação Infantil já tem sido reconhecido como estratégia profícua para uma abordagem multidimensional que vise a melhoria do atendimento nas instituições (HARMS, 2013).

Desde sua adaptação ao contexto brasileiro, a Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância – EAPI (FERREIRA et al., 2023a, 2023b) vem sendo prioritariamente utilizada como instrumento de avaliação



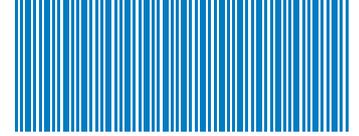
diagnóstica externa, visando gerar informações que alimentem a gestão pública na tomada de decisões e mostrando possibilidades significativas para se avaliar, de forma mais abrangente, a qualidade dos processos pedagógicos ofertados em creches e pré-escolas (CIPRIANO et al., 2021; ABUCHAIM, 2021).

As avaliações realizadas em parceria com algumas redes de ensino, infelizmente, ainda têm diagnosticado “a baixa qualidade e a desigualdade no atendimento oferecido dentro de uma mesma rede pública de Educação Infantil, em indicadores relativos aos processos” (SANTOS; CIPRIANO; NATAL, 2020, p. 9). Apesar desses resultados, os processos de planejamento das avaliações externas realizadas, junto às redes e profissionais da Educação Infantil, têm indicado ser profícuo explorar diferentes usos do instrumento, incluindo as avaliações institucionais internas, a fim de apoiar profissionais da Educação Infantil no planejamento e avaliação das práticas pedagógicas.

Além da avaliação externa, os processos de avaliação interna institucional também são importantes para constituir um ciclo de monitoramento da qualidade que conte com informações de diferentes fontes. A avaliação interna institucional, no Brasil, já havia ganhado projeção e sido valorizada com a criação e divulgação, por parte do Ministério da Educação, dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (INDIQUE), que consistem em um processo participativo envolvendo não apenas a equipe escolar, mas também familiares das crianças atendidas. Esse documento vem sendo utilizado em diversas redes municipais, ganhando importante significado para os envolvidos na avaliação, inclusive, contando com experiências de adaptação do documento, tal como na rede municipal de São Paulo (CAMPOS, 2020).

Além do INDIQUE, outros instrumentos sistematizados de avaliação já circulam no Brasil, especialmente no contexto de iniciativas de pesquisa (MORO; SOUZA, 2014). No que se refere a processos internos às unidades, utilizando o apoio de escalas de avaliação, é válido destacar a experiência interinstitucional apresentada por Souza, Moro e Coutinho (2015), que se fundamentou em experiência italiana e buscou, dentre outros objetivos, refletir sobre a potencialidade do uso de instrumentos de avaliação, a partir de um percurso reflexivo e participativo.

Também constitui experiência significativa de avaliação da qualidade, articulada à formação em contexto, a que Ferrari (2003) relata, desenvolvida em pré-escolas italianas da Prefeitura de



Pistóia, a partir da qual diferentes observadores – formadores, educadores e coordenadores – puderam avaliar o contexto, usando uma escala de avaliação. A partir da experiência, Ferrari analisa diferentes pontos de vista e papéis em jogo no processo formativo que decorreu. Dentre esses participantes, chama atenção a posição explicitada pela pesquisadora acerca dos coordenadores: “O coordenador conhece o instrumento, analisa através do instrumento a microssituação, estando em uma posição mais distante em relação ao educador, e mais próxima em relação ao formador-pesquisador e serve como mediador entre os diversos observadores e o formador, procurando reconstituir o sentido de um percurso realizado na escola” (FERRARI, 2003, pp. 31-32).

Trazendo essa reflexão para o cenário brasileiro, entendemos que a figura da coordenação pedagógica pode funcionar como esse elemento mediador em um processo de avaliação institucional interna e que o uso de uma escala sistematizada de avaliação pode apoiar a mediação da coordenadora em situações de observação da turma e devolutivas ao professor.

Ao discutir sobre o papel da coordenação pedagógica na melhoria da qualidade do ensino, Placco, Souza e Almeida (2012) ressaltam a dimensão formativa dessa atividade, notadamente a responsabilidade pela formação continuada de professores na escola. Junto com isso, as autoras também destacam uma série de desafios desse profissional, sendo um deles a formação da própria coordenadora, sugerindo a necessidade de políticas de formação mais alinhadas com o que se pretende dessa função.

Ciardella e Ferreira (2020) ressaltam que a coordenação pedagógica atua em um lugar privilegiado na mediação dos documentos oficiais e do currículo em ação, junto à equipe docente, bem como na ressignificação de ideias e das práticas pedagógicas.

Considerando a importância dos processos de avaliação da qualidade internos à unidade educacional, assim como o apoio que instrumentos sistematizados de avaliação podem prover aos processos avaliativos e a dimensão formativa do papel da coordenação pedagógica, este artigo¹ analisa os pontos de vista de coordenadoras pedagógicas que tiveram oportunidade de realizar o treinamento para uso da Escala de Avaliação de ambientes de aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI) e participar de um ciclo de avaliação externa no município em que atuam, visando compreender possíveis contribuições que a aprendizagem e o uso

¹ O presente artigo apresenta parte dos resultados de nossa pesquisa “Qualidade dos ambientes na Educação Infantil – análise do uso de uma escala de avaliação adaptada ao contexto brasileiro”, desenvolvida no Laboratório de Estudos e Pesquisa em Economia Social (LEPES), no âmbito do Programa de Pós-doutorado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, sob a supervisão do Prof. Dr. Daniel Domingues dos Santos, co-autor deste artigo. Agradecemos à equipe do Lepes a parceria nos diferentes momentos de desenvolvimento da pesquisa.



da escala trouxeram para sua formação profissional e atuação no contexto da unidade de Educação Infantil.

A Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI)

A EAPI tem origem na experiência com o instrumento MELE de avaliação de ambientes, elaborado no âmbito do Projeto MELQO², que consiste em iniciativa da Unesco, Unicef, Brookings Institution e Banco Mundial, buscando responder aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Unesco), especificamente à meta 4.2, que visa a assegurar Educação Infantil de qualidade a todas as crianças, até 2030.

Diante da dificuldade de obter informações em larga escala sobre a Educação Infantil, o projeto buscou contribuir com a geração de dados viáveis e sobre os quais se pode agir para aprimorar a qualidade dos ambientes de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento infantil para monitoramento nacional e global (RAIKES *et al.*, 2019).

No âmbito do MELQO, foram elaborados os seguintes instrumentos: (1) MODEL³, que visa verificar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças e (2) MELE⁴, que avalia a qualidade dos ambientes de aprendizagens na Educação Infantil.

A EAPI consiste na adaptação semântica e conceitual do instrumento MELE, alinhando-o aos documentos oficiais brasileiros, notadamente as DCNEI (Brasil, 2009) e a BNCC (Brasil, 2017)⁵. Os conceitos estruturantes do MELE mostraram-se alinhados às expectativas da Educação Infantil brasileira, sendo preservados na EAPI⁶, e consistem em:

- Aprendizagens baseadas no brincar e compromisso com a ampliação da aprendizagem;
- Conjunto básico de oportunidades de aprendizagens, que envolve linguagens e conhecimentos diversificados;
- Importância da mediação do professor, apoiando a aprendizagem das crianças;
- Interações que envolvem perguntas abertas, configurando oportunidades de conversa, desenvolvimento de linguagem, pensamento, criação, expressão, entre outros; e
- Recursos adequados às crianças.

2 *Measuring Early Learning Quality and Outcomes.*

3 *Measure of Development and Early Learning.*

4 *Measure of Early Learning Environments.*

5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

6 Ver FERREIRA *et al.* (2023b) para detalhamento desses conceitos.



Além disso, a adaptação do instrumento no Brasil ampliou a faixa etária originalmente abrangida pelo MELE, que era de turmas de 4 e 5 anos de idade. A escala brasileira incluiu novos itens e adaptou os critérios de avaliação para incluir a observação de turmas de crianças de 2 e 3 anos.

O MELE é composto por dois roteiros de entrevista (para o professor e para o diretor) e um roteiro de observação de aspectos essenciais de ambientes de aprendizagens, além do manual de aplicação. A EAPI manteve esse conjunto de instrumentos.

Neste estudo, utilizamos o roteiro de observação do ambiente de aprendizagem⁷, que abrange seis seções:

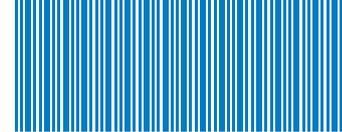
1. Informações sobre a Unidade Educacional / observação;
2. Informações básicas da turma observada;
3. Oportunidades de Aprendizagens;
4. Interações e Abordagens para Aprendizagens;
5. Espaços, Materiais e Configuração da Sala;
6. Instalações e Segurança.

As seções 3 e 4 se referem especificamente aos aspectos processuais do projeto educativo, pois buscam capturar “como” o trabalho está sendo realizado com as turmas de crianças. Nessas seções, é proposta, para a maioria dos itens, uma escala Likert (com níveis de 1 a 4), em que as rubricas buscam explicitar que qualidade de Educação Infantil está sendo ofertada, ou se seguem ou não referências de uma pedagogia baseada no brincar.

2. Metodologia

O estudo apresentado neste artigo parte de um recorte dentro de um ciclo de avaliação externa realizado no ano de 2022, em um município cearense de médio porte. O município estudado desenvolve um rol de políticas educacionais que visam a melhoria da qualidade da Educação Infantil, por meio da formação continuada, currículo próprio (alinhado à BNCC), colaboração com as políticas estaduais (parceria estado–municípios) e ações de avaliação externa.

⁷ É importante apontar que a noção de “ambiente de aprendizagem” assumida no instrumento não se restringe a verificar apenas aspectos físicos e disponibilidade de materiais nas instituições, mas envolve, além disso, as dimensões funcionais, interacionais e temporais. Para maior detalhamento sobre o conceito de ambiente de aprendizagem, ver Oliveira *et al.*, 2019.



Na rede municipal pesquisada, avaliações externas já eram realizadas focando a aprendizagem das crianças, especificamente as de 5 anos. A partir de 2019, a rede passou a realizar avaliações com foco também nas condições dos ambientes, utilizando a EAPI.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se em grupo focal, contando com seis coordenadoras pedagógicas. Todas as participantes do grupo focal participaram do treinamento para uso da EAPI, realizado no decorrer de um período de 05 dias, no segundo semestre de 2022. O treinamento contou com um grupo de 20 coordenadoras pedagógicas convidadas pela Secretaria Municipal de Educação, que foram informadas, por meio de ofício, sobre as condições de participação.

De forma breve, o treinamento da EAPI abrange:

- apresentação do instrumento e seu manual, definições e procedimentos gerais de observação;
- realização de observações-teste em turmas de crianças que não estariam dentro da amostra de campo. As rodadas-teste aconteceram pela manhã, nos 4° e 5° dias do treinamento, de forma que, à tarde, todos pudessem voltar ao local de treinamento para discussões sobre as observações e eventuais dúvidas. As observações-teste são realizadas em duplas, de modo que os observadores em treinamento possam conversar sobre as convergências e divergências na pontuação da escala.

As coordenadoras pedagógicas participaram do mesmo treinamento que os observadores externos à rede municipal. Nesse momento da avaliação, o objetivo era a apropriação do uso da EAPI e a preparação para a ida a campo, em duplas, com os observadores externos.⁸

Com a ajuda das responsáveis pelo treinamento⁹, selecionamos as seis profissionais, equacionando aquelas que demonstraram maior apropriação da EAPI, mas também aquelas que, de alguma maneira, se mostraram resistentes a essa avaliação. Essa definição foi tomada para que pudessemos ter vozes que fizessem um contraponto ao uso da EAPI e que, no treinamento, aparecessem por meio de questionamentos acerca dos critérios da EAPI ou ainda da distância entre o que a escala espera e o que se encontra na realidade da Educação Infantil.

8 Outro objetivo a que se propôs esta pesquisa diz respeito à análise de confiabilidade de itens da EAPI, que foi realizada em estudo de duplo-cego, composto por pares de coordenadoras pedagógicas e observadores externos à rede, por isso a organização da ida a campo em duplas. Esses dados não serão discutidos neste artigo.

9 O treinamento foi realizado pela equipe do LEPES, na modalidade presencial.



Participaram do grupo focal seis coordenadoras pedagógicas, que responderam a um questionário previamente enviado. O objetivo do questionário era obter informações sobre perfil profissional e sobre a formação continuada na escola. Ao responder ao questionário, as CPs também assinavam termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa.

Das respostas do questionário, temos que:

- As seis respondentes são formadas em Pedagogia;
- Das seis, cinco têm um ou mais cursos de especialização concluídos e nenhuma tem pós-graduação *stricto sensu*;
- As especializações realizadas variam entre cursos diretamente relacionados à Educação Infantil e outros relacionados à gestão educacional;
- Sobre a formação em contexto (na Unidade de Educação Infantil), todas mencionam acontecer encontros mensais (realizados pelo centro de formação do município) ou semanais (relacionados ao planejamento, no contexto da escola);
- Cinco coordenadoras referem realizar observações sistemáticas das turmas de crianças (sem frequência especificada), enquanto uma não realiza esse tipo de atividade;
- Das seis, cinco referem preparar devolutivas às professoras, orais ou escritas, geralmente individuais. Questões gerais são levadas às reuniões de planejamento. Uma coordenadora não respondeu a essa pergunta.

O grupo focal contou com a participação de seis coordenadoras pedagógicas e duas mediadoras, sendo uma a autora principal deste texto, e a outra, a pesquisadora Diana Mouta, que também foi uma das responsáveis pelo treinamento.

As perguntas balizadoras do grupo foram as seguintes:

- Você já conhecia a EAPI? Ou outra escala de avaliação da qualidade da Educação Infantil?
- Em que medida o uso da EAPI pode favorecer o desenvolvimento das ações da Coordenação Pedagógica?
- Cotidianamente, você faz observações da turma? Como foi fazer essas observações usando a EAPI?



- Que aspectos da observação pretende focar na devolutiva à professora?

O encontro do grupo focal aconteceu virtualmente, por meio da ferramenta Google Meet, tendo sido gravado com a expressa autorização das participantes.

A transcrição integral do vídeo foi realizada por auxiliar de pesquisa do LEPES e, posteriormente, conferida pela pesquisadora responsável pela presente pesquisa. Com a transcrição, uma leitura panorâmica do material foi feita, depreendendo-se daí categorias de análise que definiram o recorte dos trechos de fala analisados. Para o recorte deste artigo, consideramos os conteúdos das seguintes categorias:

- O treinamento e as ressignificações em torno da concepção de avaliação
- Diálogos com parceiras – fala e escuta sobre avaliação e formação.

A análise do conteúdo do grupo focal foi realizada a partir da interpretação das falas das coordenadoras pedagógicas, considerando o contexto das interações estabelecidas no encontro, o que envolve necessariamente a subjetividade da pesquisadora. Baseando-se nos aportes da perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, o trabalho com os dados buscou “apreender vários dos elementos presentes em determinadas situações interativas, buscando analisar os vários significados e sentidos que se destacam na situação, para as várias pessoas participantes do processo, acompanhando ainda seus movimentos de transformação e procurando interpretar os processos pelos quais as significações emergem” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 31).

Em síntese, a análise buscou identificar como as coordenadoras pedagógicas significaram o uso da EAPI, considerando desde as mudanças em sua formação pessoal e profissional, bem como as interlocuções que foram fazendo e demandando, a partir das necessidades criadas no contexto do treinamento e após esse evento.



3. Análise de dados

O grupo focal aconteceu em um período da manhã, transcorrendo de forma relativamente tranquila. As coordenadoras pareceram estar à vontade para participar do grupo focal, apesar de algumas terem falas significativamente mais extensas que outras. Isso se deu não por falta de espaço de fala e convite da mediadora, mas por justificativas relativas ao barulho local. Todas as coordenadoras estavam em seus locais de trabalho e, algumas delas, circundadas por outras/os profissionais da escola. Em algumas situações, falas foram iniciadas, mas, infelizmente, impossibilitadas de seguir, devido ao barulho. Esse aspecto mostrou-se desvantajoso em relação a um grupo focal presencial, em que as circunstâncias do espaço podem ser ajustadas de modo a se tornarem mais favoráveis.

O grupo iniciou com a pergunta acerca da familiaridade que as coordenadoras, eventualmente, teriam com a EAPI, previamente ao treinamento. Das quatro coordenadoras que responderam à pergunta, apenas uma, a coordenadora Andréa¹⁰, relacionou a EAPI ao processo de avaliação externa realizada no próprio município, em anos anteriores, mas não tendo, nessa ocasião, “tido acesso à escala, o que que é observado, né?! Como seria essa observação” (CP Andréa). As demais coordenadoras responderam não conhecer a EAPI previamente. Isto é, o treinamento consistiu no primeiro contato dessas profissionais com a escala.

10 Os nomes das coordenadoras pedagógicas foram alterados, visando a preservação da identidade das participantes.

O treinamento e as ressignificações em torno da concepção de avaliação

A participação no treinamento foi avaliada de forma positiva, com impactos sobre a própria compreensão do que é avaliar na Educação Infantil:

(...) a gente se desprender dessa ideia de que avaliação como um fim, como a Luana colocou, né?! Inicialmente nós somos muito, assim... tendenciosos a compreender que toda a observação ela faz um juízo, né?! O seu trabalho e esse juízo quase que define o que é, né?! Então assim, a minha primeira dificuldade lá no treinamento foi essa, eu me despir dessa ideia que eu estaria sendo avaliada ou fazendo a avaliação nesse sentido, nesse sentido bem neutro que a gente colocou em cima, avaliação, mas compreender como uma ferramenta que vai nos ajudar, né?! A... a melhorar as nossas práticas... a perceber outras possibilidades de melhoria. (CP Júlia)



Um apontamento importante na fala da coordenadora Júlia é a relação entre avaliar e “fazer um juízo”. Esse julgamento, historicamente, consolidou práticas de avaliação de caráter classificatório, punitivo e finalista (com fins de aprovação ou reprovação), que, em alguns aspectos, ainda resiste na cultura escolar. Em termos das avaliações de larga escala, realizadas no Brasil para aferir a Educação Básica, já tem sido apontado o caráter de forte responsabilização sobre os agentes escolares que essas práticas adquiriram com o passar do tempo, caracterizando três gerações distintas e coexistentes nas políticas públicas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

A fala de Júlia ecoa esses dilemas da avaliação na Educação brasileira. A coordenadora, agora, é convidada a fazer uma avaliação, portanto, a sair da posição de avaliada para a de avaliadora. Nesse caso, observará uma turma de crianças, coordenada por uma colega de trabalho. O que superar? Que avaliação fazer? Como Júlia diz, a avaliação não é neutra, e reconhecer isso é um primeiro passo para conseguir pensar: em favor de que Educação Infantil faço essa avaliação? E que decorrências terá essa avaliação: punir ou bonificar a professora ou criar condições contextuais que aprimorem a organização do trabalho pedagógico?

Com isso, abrimos possibilidade para tornar cada vez mais intencional a ação da coordenação, na direção dos objetivos de formação que precisa alcançar. Como a fala da coordenadora anuncia, a avaliação em si não deve encerrar-se em um fim, mas apontar um caminho para construir “certa” qualidade na Educação Infantil. Esta é uma primeira problematização que deve ser colocada em jogo, no processo de apropriação de um instrumento de avaliação, como a EAPI, junto à CP: de que avaliação falamos? E que Educação Infantil está suposta naquele instrumento?

Insistir na ideia de que a avaliação e suas ferramentas são neutras encerra uma posição que, muitas vezes, coloca esse “juízo” do avaliador como uma verdade absoluta, e essa é a posição em avaliação que se quer superar, considerando que as práticas democráticas, inclusive em avaliação, devem ser a marca de uma Educação Infantil de qualidade. Como fazer isso cuidando dos sujeitos e situações avaliados e sem renunciar à qualidade que se quer construir; este será o desafio apresentado pelas coordenadoras no grupo nessa mudança de posição: de avaliada para avaliadora:



Eu acho que, para além do que a Andréa já colocou, né, tem essa subjetividade, né?! Você precisa... por vezes você se veste de pesquisadora, mas você não sai da função, né?! Isto é, pesquisador pressupõe isso, né?! Eu tenho que me ver como pesquisadora e não como uma professora ou como colega daquela que está avaliando, até de pensar na hora de conceituar, dizer, “mas ela foi tão esforçada”, “será que eu não poderia dizer algo melhor?”, né?! Mas é essa compreensão mesmo, da gente se despir da função de professora, de coordenadora, e tentar compreender a situação de uma forma, talvez mais crua mesmo, mas... que seja uma realidade, né?! Essa compreensão só é possível se antes eu superei aquela fase inicial de “Meu Deus, será que eu vou definir o trabalho de alguém ou será que eu vou ajudar a melhorar, né?!” (CP Júlia)

A fala de Júlia traz um *dilema*, bem nos moldes descritos por Zabalza (2004), que emerge em uma situação específica da atividade profissional docente, como situação problemática, e que coloca o profissional diante de uma bipolaridade ou multipolaridade, isto é, em que tem que tomar uma decisão, fazer uma escolha, se posicionar. Na fala da CP, vários papéis vão sendo colocados em jogo (pesquisadora, professora ou colega), e ainda, a que avalia de forma *crua* ou a que acolhe, a despeito da fragilidade do que observou.

Essa situação dilemática mostra que não há neutralidade possível na avaliação. Contudo, deixá-la vir à tona e colocá-la em discussão e reflexão com as coordenadoras pedagógicas, explicitando-a e problematizando-a, pode favorecer a reconstrução de concepções e atitudes em relação ao ato de avaliar. De novo, importa fundamentalmente pensar sobre que paradigma está em jogo nas políticas e práticas de avaliação.

No uso da escala, o que se espera é que os critérios possam garantir um grau de objetividade na avaliação, e não de neutralidade, diante de tanta subjetividade que os processos de ensino mobilizam. Isso quer dizer que, ao usar os critérios de avaliação como ferramenta, cria-se possibilidade para compreender melhor, de forma objetiva, o que pode ser aprimorado na direção de determinada qualidade educativa.

A coordenadora Júlia também faz referência a uma mudança de perspectiva de avaliação que se busca no município:

Então assim, na escala de zero a dez... dez! É impossível a gente conhecer a ferramenta, a gente participar de treinamento, ter a oportunidade de ir até o outro espaço que não seja aqui o nosso e observar e não retornar para o



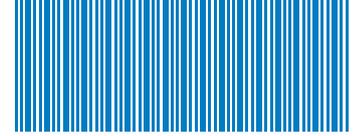
nosso lugar, sabe? Sem essa visão totalmente modificada, ampliada né?! O que eu percebo de muito importante nas falas do pessoal (...) não é destacar o que está sendo feito, mas de ampliar para que outras possibilidades sejam incorporadas, para que seja qualificada, para que nós vejamos mesmo o resultado, porque assim, nós... você conhece a nossa realidade, e nós temos aí o nosso histórico de resultados dentro de um modelo específico de avaliação, que é nosso, aqui do município, é uma prática que já tem anos. E aí chega o momento que nós recebemos as orientações que podem modificar isso, né?! (CP Júlia)

A fala de Júlia destaca um aspecto frequente no decorrer do grupo, que é a possibilidade de olhar de forma distinta para a própria realidade. Esse foi um sentimento forte trazido no grupo e colocado como argumento das CPs, em alguns momentos, até para justificar o porquê de se envolver nesse processo e, de certa forma, “acalmar” o mal-estar que emergiu ao se depararem com a distância entre o parâmetro de Educação Infantil da escala e as práticas observadas.

O treinamento com a EAPI parece ter criado algum espaço de flexibilidade, já que o “retorno” ao espaço de trabalho, após alguns dias de trabalho com a escala (incluindo-se aqui observações em outras unidades educacionais), causa na coordenadora a percepção de uma significativa “modificação” na sua forma de ver a Educação Infantil.

A própria coordenadora relata sua inquietação ainda quando do treinamento da EAPI:

Quando a gente já conversava sobre o resultado das nossas observações, lá durante o treinamento, eu até perguntava para as minhas colegas “E agora, né?! Vou voltar para o meu CEI e vou fazer o que lá?” Porque assim, Marisa, a contribuição... a gente não tem como te dizer... eu não tenho como te dizer o que mudou, porque tudo mudou, ficou tudo fora do lugar, eu acho que estava tudo errado e assim... o olhar que você lança sobre o seu trabalho, sobre a observação que... todas as suas verdades, todas as suas teorias, os seus conceitos, aquilo que você acreditava, de repente tudo isso ruiu, né?! (...) Então assim, poder voltar ao meu CEI depois de três dias longe daqui, né?! Parece uma vida fora do lugar, mas quando a gente volta, tudo, tudo mudou, né?! O nosso olhar sobre o ambiente, né?! Sobre o trabalho do professor, as perspectivas que a gente tinha, né?! (...) E eu ainda estou nesse conflito, sabe?! (...) Então assim, a EAPI mudou a Júlia pedagoga, a professora Júlia não é a mesma, sabe?! Então a gente vê possibilidades, a gente vê necessidade de mudança em tudo, realmente em tudo! Eu me vejo outra pessoa, eu vejo as outras pessoas de outra forma, e



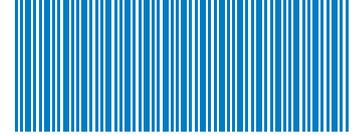
isso foi muito bom, né?! A profundidade, a qualificação das discussões, das ações, do desejo de fazer coisas melhores, maiores em todos os sentidos. Isso, sabe, foi um benefício que conhecer a EAPI me trouxe. (CP Júlia)

Inquietação que está diretamente relacionada ao próprio processo de formação profissional. Se entendemos que a formação docente decorre de processos de “apropriação e construção de formas de pensar, sentir, agir em situações de ensino e de atribuir significados a seus componentes, segundo uma matriz ideológica que se constitui social e historicamente” (OLIVEIRA et al., 2011, p. 16), então, o que lemos no “desabafo” de Júlia são os impactos de uma movimentação em torno do que significa ser criança, professora e, por fim, coordenadora pedagógica na Educação Infantil.

O treinamento da EAPI – talvez pela sua intensidade ou, bem provável, pela sistematização de critérios objetivos do que pode ser olhado em um ambiente de Educação Infantil – teve esse efeito na coordenadora. “Ficou tudo fora do lugar” é uma boa metáfora para pensarmos que os processos de aprendizagem e desenvolvimento (inclusive, profissional) envolvem reconstruções em torno de ideias que foram sendo elaboradas em um processo intenso, pessoal e temporal.

Tal como Tardif (2002) destaca, o saber docente tem sua inscrição no tempo, constituído por experiências que vêm da vida familiar, escolar, acadêmica e, por fim, profissional. Como o conceito de formação trazido acima, formas de agir, pensar e sentir a Educação Infantil levam tempo para serem constituídas, e é preciso tempo para reconstruí-las. No caso do treinamento, esse evento parece catalisar uma série de processos que, muito provavelmente, já vinham sendo gestados no desenvolvimento profissional dessa coordenadora – já que é difícil pensar que, se não houvesse uma reflexão iniciada sobre um certo paradigma de Educação Infantil, os critérios da EAPI, por mais nitidez que tenham, fizessem tanto eco nela. Nesse sentido, é válido ressaltar que a rede municipal já vem vivendo processos importantes de implementação curricular (com elaboração de documento curricular alinhado à BNCC) e formação profissional, além da discussão sobre novas formas de realizar a avaliação na Educação Infantil.

Contudo, para entender melhor esse impacto na formação profissional, faz-se necessário analisar o tipo de atividade exigida no treinamento: realizar uma observação, mediada por um

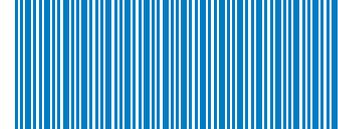


instrumento, que traz critérios concretos que dizem sobre uma situação. Vejamos a fala da coordenadora Andréa, em relação mais especificamente à seção 3 da EAPI, que observa as Oportunidades de Aprendizagens ofertadas às crianças:

E aí a gente volta no que eu acho que é mais difícil realmente para a gente... para gente ter esse olhar enquanto coordenação... Eu acho que as práticas mesmo, sabe?! Não é a gente olhar para aqueles outros pontos, que a escola tem isso ou aquilo outro, que tem, né?! É... que tem o sabonete, se tem... é... não é isso! Isso está bem direto, né?! Isso está bem claro! Só você olhar, tem ou não tem, marca! Mas olhar para as práticas, né?! (...) Como esse brincar livre, como ele é feito, como ele é olhado, como é direcionado, como é esse acompanhamento do professor? Com esse é esse plano, como é que essa criança realmente vivencia essa proposta, né?! (...) Mas a questão das práticas em si, é muito complexa, é muito minuciosa, é muito detalhado, tem que ter uma visão muito de perceber alguns detalhes. Para você poder entender, tá ela tá fazendo tal ação, mas será que isso ela tá deixando realmente a criança pensar, né?!, na questão das perguntas abertas ou fechadas. (...) Então, o instrumento, para mim, foi me abrindo essas possibilidades, né?! Desse olhar mais atencioso e minucioso dessa questão dessas práticas. (CP Andréa)

Inicialmente, ela menciona as seções da escala que são uma escolha entre Sim e Não. Isso para a coordenadora parece estar mais bem resolvido, quanto à definição da avaliação. Para ela, a dificuldade é olhar “as práticas”. Saber como estão organizadas, se se adéquam aos atuais documentos oficiais, à BNCC.

No instrumento, a seção 3 está organizada a partir de quatro rubricas, sendo que, em cada uma delas, estão disponíveis critérios para se decidir em que condição aquela situação está ofertada. Dois desses critérios aparecem no comentário da coordenadora para dizer da possibilidade de “perceber” e “entender” as práticas. Os critérios são: “Crianças exploram e brincam com objetos diversos” e “Professora(or) dialoga com as crianças, usando perguntas abertas”, organizados tal como ilustra a figura da rubrica-padrão da EAPI, nos níveis 3 e 4 (Figura 1).



Rubrica Geral de Pontuação para os itens da Seção III

Não ocorreu	Aprendizagens somente por repetição	Aprendizagens por meio de UMA estratégia da aprendizagem baseada no brincar	Aprendizagens por meio de DUAS OU MAIS estratégias da aprendizagem baseada no brincar
1	2	3	4
Pontue um item com este nível se a(o) professora(or) não criou as oportunidades de aprendizagens descritas em nenhuma das atividades observadas, durante toda a observação.	Pontue um item com este nível se a prática pedagógica não incluir nenhuma estratégia de aprendizagem baseada no brincar. Na rotina se observa apenas: repetição ou respostas em coro para perguntas fechadas em que a resposta se dá somente com uma palavra e tem uma resposta correta específica; atividades mecanizadas (cópias, sequência de pontilhados, desenhos estereotipados ou uniformizados etc.); instruções em forma de palestra sendo que a(o) professora(or) fala e as crianças apenas ouvem. As crianças não podem utilizar objetos e materiais de maneira livre e a(o) professora(or) não os utiliza para aprimorar as aprendizagens. O propósito da instrução de nível 2 é de que as crianças memorizem informação.	Pontue um item com este nível se a prática pedagógica inclui o uso de um elemento de aprendizagem lúdica (baseada no brincar): 1. Crianças manipulam objetos ou utilizam materiais de maneira lúdica, explorando e brincando, para aprender conhecimentos diversos. 2. Crianças têm acesso a materiais e alguma escolha de como utilizá-los. Crianças podem escolher em quais propostas de atividade gostaria de se engajar. 3. A(O) professora(or) envolve as crianças em discussões e conversas, utilizando perguntas abertas e permite que as crianças ajudem a solucionar problemas, compartilhem ideias ou expressem suas opiniões. (No caso das crianças bem pequenas, o apoio da professora à criança, usando perguntas fechadas, é esperado). 4. As(os) professoras(es) estabelecem conexões entre o tema/conteúdo abordado com a vida cotidiana das crianças ou com experiências relevantes.	Pontue um item com este nível se a instrução inclui <u>dois ou mais</u> elementos da aprendizagem baseada no brincar definida no nível 3.

Aprender sobre esses critérios parece apoiar a compreensão acerca do que é necessário ter para uma Educação Infantil alinhada aos documentos atuais. É, de certa forma, essa objetividade que escalas dessa natureza oferecem ao avaliador.

O teor e a intensidade dos relatos de Júlia e Andréa ressaltam a importância de apoiar esses processos formativos tanto no treinamento em si, garantindo acolhimento e mediação para essas reflexões, mas, também, para além do treinamento. É preciso destacar que, diferentemente de observadores externos, as coordenadoras pedagógicas são observadoras do seu próprio espaço de trabalho e atuam em relação direta com a equipe docente, no dia a dia do trabalho pedagógico. A sua implicação em qualquer processo avaliativo está dada desde o início, e a necessidade de lidar com as frustrações decorrentes do hiato entre o ideal que a avaliação aponta e a realidade da Educação Infantil acaba recaindo como ônus à CP.

Olha, vou lhe dizer que eu fui uma das que mais sofri... eu sofri muito, muito, muito, muito mesmo... de sofrer mesmo. Sofrimento gigante depois dessa questão tanto do dia que a gente passou dos diálogos que a gente teve com a Diana, né, sobre as práticas, os questionamentos que a gente atende cada questão, como depois das observações. Eu acho que o sofrimento gerou mais pra gente depois das observações, depois do que a gente percebeu, depois do que a gente foi vendo, né, que aí a gente



foi se vendo realmente, né, não como coordenação fechada em si, mas realmente da pesquisa, desse olhar da gente enquanto a função pra ter esse olhar, sabe, de pesquisa, pra esse olhar minucioso, pra esse olhar também respeitoso, né, que temos que ter também esse olhar respeitoso com o profissional, e eu trouxe muito... pra mim foi um sofrimento imenso. Eu passei alguns dias para processar esse sofrimento em mim, pra poder me entender, pra poder entender minha função, pra poder entender com a minha formação de pedagogo, com meus estudos, pra eu poder realmente ir me entendendo nesse processo e me acolher nesse processo, na minha formação. (CP Andréa)

O processo formativo não reside em aprender uma técnica, de forma estrita, como se fosse possível separar a professora de seu objeto de saber. De novo vale nos remetermos a Tardif (2002, p. 110), quando diz que o saber docente tem uma natureza existencial, no sentido de que “está ligado não somente à experiência de trabalho”, mas também à história de vida, à vivência do professor, à identidade, ao seu agir, a sua maneira de ser, de perceber e compreender a situação de ensino.

Não é para menos que, em uma situação de intensa problematização e (re)construção de ideias sobre a Educação Infantil, se coloca também uma forte mobilização emocional. A fala da coordenadora Andréa remete ao sofrimento, que precisou ser elaborado, e remete diretamente à reorganização do seu papel como CP, responsável pela formação continuada na escola.

Fazendo um raciocínio acerca das especificidades dos saberes profissionais, a coordenadora Maria reflete sobre a formação necessária da CP para dar conta da formação da professora:

Todas essas inquietações que nos foram trazidas e todos esses questionamentos que a Andréa colocou e todas nós tivemos, porque foi assim, um “bum”, iam chegando as coisas e a gente ficava assim, se entreolhando, enquanto coordenadores do mesmo CEI, e ficava se perguntando, se dando conta: “Meu Deus, no meu CEI não acontece desse jeito, no meu CEI deveria ficar desse jeito”. Mas, em que momento a formação dessas professoras acontece internamente, até que ponto eu estou levando essas inquietações para elas? A educação infantil é um processo, né? E até que ponto elas têm conhecimento de que o fazer delas dentro da sala de referência impacta dentro desse processo? Porque a Educação Infantil mudou, não é a mesma de dez anos atrás, se Deus quiser não será a mesma daqui a dez anos, né?! O futuro está aí. A minha inquietação maior é que nós, coordenadoras, deveríamos repensar também o nosso fazer, né? Foi como a Andréa colocou, eu não posso levar



para elas inquietações e reflexões se eu não faço para mim, quanto ao meu fazer como coordenadora pedagógica, essas mesmas reflexões. Será que o que eu estou fazendo e o meu conhecimento de educação infantil é de fato aquilo que nós pretendemos, que nós almejamos? (CP Maria)

Essa é uma reflexão importante, que vai além da aprendizagem do uso da própria escala. Diz respeito ao que é preciso garantir na formação da coordenadora pedagógica para dar conta de empreender a formação em contexto. Nesse caso, além de se apropriar dos elementos da EAPI, essa coordenadora destaca: o susto decorrente da distância entre o esperado e a realidade da Educação Infantil e a necessidade de elaborar esse material, de tal maneira a devolver para as professoras de uma forma profícua, e não punitiva (como algumas coordenadoras já haviam mencionado). É um movimento complexo, próprio do ofício de uma formadora, que visa favorecer processos de formação profissional, e não os obstaculizar.

A avaliação sobre o próprio instrumento configura mais um movimento na reflexão das formadoras, que ganha lugar no treinamento. A abertura a essa reflexão, especialmente em uma situação de avaliação interna, já é referendada em pesquisas como um momento de “avaliação da avaliação” (FERRARI, 2003). Considera-se que critérios de qualidade, mesmo objetivados em itens e rubricas, são relativos, contextuais e sócio-historicamente definidos. Uma escala também deve ser vista com essa abertura a sua própria avaliação, pelos usuários, já que, em uma experiência de avaliação, é imperativo contemplar as expectativas de qualidade em jogo:

A partir dessa escala e nos itens a gente se encontra às vezes em algumas situações que até no próprio treinamento nós manifestamos com a Diana, né?! Assim, da clareza de algumas perguntas e das suas opções de respostas, por exemplo, quando fala da professora... eu estou com o manual aqui, mas não estou com o roteiro de observação... e tinha lá uma resposta que eu conversei por duas vezes, três vezes com as pessoas que estavam comigo, né?! Porque não é claro... na verdade tem as opções, elas não se encaixam na situação, então eu acho que merecia uma discussão em cima de alguns itens e a respeito das conversas com a da professora... quando a professora usa as suas falas, seus argumentos para manter a turma quieta, né?! Em outras palavras, para as crianças continuarem sentadas. (CP Júlia)

Nesse aspecto, o grupo focal não conseguiu avançar, pois a coordenadora não estava com anotações mais precisas disponíveis



para a discussão. Contudo, há que se destacar dois pontos. O primeiro é o aprimoramento dos itens, a partir de contribuições de usuários da EAPI, o que já vem sendo realizado, em várias oportunidades de uso. O ponto seguinte é pensar que o uso da EAPI por equipes escolares, pela CP ou ainda diretoras/es e professoras/es, parece demandar, além do treinamento, outros espaços de discussão, que em outras pesquisas têm sido apresentados como momentos de conhecimento e negociação acerca do instrumento de avaliação (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015).

É interessante pensar nessa possibilidade de divulgação e discussão sobre os instrumentos de avaliação utilizados, inclusive, se voltarmos o olhar para questionamentos conhecidos em relação às avaliações externas. Em dado momento do grupo focal, a coordenadora Daniela refere uma mudança de posição em relação à “descrença” nos resultados da avaliação externa, ao mesmo tempo que se coloca no lugar das professoras, que também a questionam enquanto observadora.

E aí então nós tivemos primeiro é... que elas percebessem isso antes delas terem esse olhar de “só avaliar” porque até comentei com a Diana, né, que até nós enquanto coordenadores, enquanto... só recebíamos esses resultados, nós ficávamos, é... descrentes dessas observações. A gente acha que assim, “Nossa, mas que olhar eles estão... como eles estão vendo isso, nossa sala de aula...” A gente sempre tem essa fala de justificativa, e aí, quando você vai para a observação realmente, como a Júlia falou, você volta para a unidade com a mão na cabeça, sem saber por onde começar, porque é tanta coisa que vem, sua cabeça vem até fervendo de tanta coisa que você tem que mudar. (CP Daniela)

Dialogar e negociar acerca do que é objetivado nos processos avaliativos está diretamente relacionado aos significados acerca de que qualidade da Educação Infantil almejamos. O estudo de um instrumento reflete e refrata essas intenções.

Em um processo formativo, fazer emergir esses significados, (re)conhecê-los no contexto da equipe e do projeto educativo da instituição e reconstruí-los em torno das necessidades formativas estabelecidas coletivamente configura um caminho profícuo em que a avaliação não é um fim em si mesma, mas um meio para fazer avançar a qualidade.



Diálogos com parceiras de trabalho: fala e escuta sobre avaliação e formação

Muitos foram os momentos do grupo em que apareceram menções ao diálogo com diferentes parceiras de trabalho e de formação. Em geral, estavam relacionadas às ações formativas, por exemplo, realizadas junto às professoras, ou à reflexão sobre a gestão da formação, junto à diretora da Unidade de Educação Infantil ou a outras coordenadoras pedagógicas.

O diálogo com outras coordenadoras foi uma possibilidade que apareceu no grupo na fala da coordenadora Júlia, de certa forma, uma necessidade ainda mobilizada pela inquietação com o que decorreu a partir do treinamento:

Marisa, eu preciso conversar mais sobre essa escala. Eu preciso conversar com as minhas colegas coordenadoras, eu preciso compreender melhor o que vai me apoiar nesse processo, né, nesse trabalho, é realmente a gente se apropriar de forma mais efetiva da escala, sabe? Eu acho que tem muita coisa que nós coordenadoras podemos conversar, que a gente pode compartilhar mesmo essas nossas angústias que estão muito presentes hoje, mas a gente percebe já na sala de colega possibilidades de avanço, então eu penso que essa, essa discussão, ela deveria ser um pouco mais ampla. Que aí a gente se apoiaria de verdade, né, se existe uma sistematização de estudo, de apropriação da ferramenta, é isso, sabe?! Eu estou, inclusive, contando que as meninas vão criar um grupo para isso, a gente vai dar um jeito de encontrar, porque é necessidade, é muito necessário. (CP Júlia)

A reivindicação de Júlia não é apenas de falar mais sobre a EAPI, o que poderia acontecer, inclusive, com outros observadores, que também participaram do treinamento. A necessidade colocada é de conversar com outras coordenadoras pedagógicas. A busca aqui parece ser a de construir um saber com quem precisa fazer o mesmo movimento que ela: implementar ações de formação, envolvendo a observação, a devolutiva, dentre outras atividades do ofício da CP. O que Júlia demanda é ampliar essa conversa, constituir um espaço de formação que a apoie nesse desafio.

Outros diálogos também se fazem necessários em percursos de avaliação da qualidade. Nesse caso, as coordenadoras pedagógicas, por constituírem as equipes gestoras nas unidades, trouxeram em muitos momentos a parceria com as diretoras das unidades, que, em alguns casos, não apenas foi mencionada (como estando ao lado da coordenadora, durante o grupo focal), como apareceu para cumprimentar as pesquisadoras:



Quando eu recebi o instrumento da EAPI, eu compartilhei com a diretora aqui do CEI e ela olhou para mim e disse: “Nossa!!! Isso aqui é tudo que nós acreditamos!”, e é tudo que está lá no documento. É uma maneira da gente verificar tudo que a gente acredita. (CP Maria)

Converso quase que diariamente sobre a EAPI com a diretora e a outra coordenadora pedagógica, né?! Já temos feito algumas conversas com as professoras, mas no sentido mesmo de indicar outras possibilidades que nós vimos lá a partir daí, né?! Até de refletir assuntos que achava que estávamos arrasando e não estava. (CP Júlia)

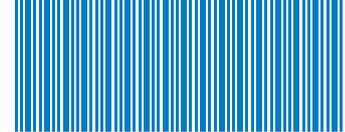
Aqui nós temos o projeto da pracinha da leitura, que as crianças têm esse manuseio dos livros, mas até isso mudou o olhar. Eu sempre fico falando para a diretora que parece que esse momento de manuseio é uma forma mecânica mesmo, né, porque é tão rápido que a criança não tem tempo nem de olhar o livro completo, e aí até eles... a gente vai aumentando os tempos, né, pra realmente vivenciar não por vivenciar, porque é um projeto, é voltado para isso, mas que realmente a criança tenha um... um significado para a criança daquele momento. (CP Daniela)

Os diálogos com as professoras, mediados pela EAPI, têm ajudado a coordenadora a jogar luz sobre eventuais ausências ou fragilidades curriculares:

Aí, como eu acompanho o infantil 4 e 5, reuni as professoras e fui lendo item por item, né, com elas, e aí sempre existe essa fala do recorte, né?! “Ah mas é só um dia, são só três horas, e aí como vai avaliar...” aí então eu... eu... “depois vamos lá, vamos voltar nisso, vamos pegar o caderno de plano de vocês”. Aí fui lendo, né, os itens. “Vamos procurar em que momento vocês estão oportunizando essa aprendizagem, por exemplo, relacionada a educação étnico-racial, vamos lá, vamos procurar aqui nas jornadas anteriores em que momento vocês oportunizaram isso, já que vocês falam que é só pro recorte, né”, e aí fui fazendo com que elas percebessem que realmente não é só a questão do recorte, é de modo geral. (CP Daniela)

A CP Daniela empreende outra forma de uso da EAPI, diferente da usualmente realizada e aprendida no treinamento. A partir dos itens que a escala oferece, ela se dedica a analisar com as professoras os registros de planejamento pedagógico. Os critérios objetivos da EAPI revertem em uma problematização e reflexão em torno do que realmente é planejado pelas professoras, em termos de oportunidades de aprendizagens no cotidiano.

Sobre o papel da Coordenação Pedagógica, considerando a responsabilidade com a formação da equipe, as reflexões das coordenadoras giraram em torno de como encaminhar novas



reflexões, que pudessem reverter em processos formativos e avançar na qualidade. As perguntas em torno da sua própria prática e de como mobilizar a ressignificação das práticas docentes atravessam a fala a seguir:

A gente teria que ter realmente esse processo de mais aprofundamento, né, de mais estudos sobre essa prática da Educação Infantil e na Educação Infantil. Essa prática real, concreta, esse fazer cotidiano! Se eu fizer isso, como é que eu dou prosseguimento, sabe, esses processos (...) a gente tem tentado trazer práticas para as meninas, trazer esse processo. Às vezes, eu me deparo: “Mas, agora, ela precisa caminhar, estagnou nisso, e agora como é que ela vai caminhar? Como é que ela vai pensar sobre isso que ela fez para a criança? Como é que ela vai prosseguir, né? Como é que eu vou fazer para refletir sobre isso que ela trouxe para a criança?” (CP Andréa)

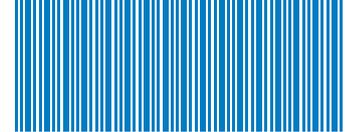
Ainda na relação com as professoras, a coordenadora Andréa refere a necessidade de um movimento que reflita uma certa homologia nos processos formativos (FORMOSINHO, 2005), em que o vivido com ela precisa ser refletido na formação dos professores que ela deve formar:

Porque, assim, é um processo de tomada de consciência, né. Eu tomar consciência dos meus atos. Como é que eu faço o outro tomar essa consciência, ter essa consciência, que não é algo... eu tive em mim! Mas, como é que eu vou fazer esse outro ter essa tomada de consciência diante de suas atitudes? (...) Depois dessa formação da EAPI, eu tenho pensado muito, me questionado como eu vou fazer esse profissional ter essa tomada de consciência... sabe?! (CP Andréa)

Esse movimento de projetar na formação dos professores a mesma possibilidade de tomada de consciência vivida por ela implica um desafio que é o planejamento de situações formativas que vão além de uma perspectiva transmissiva. Isto é, não basta dizer às professoras o que precisa ser modificado ou mesmo transmitir modelos a serem seguidos. A formação demanda ressignificação de formas de perceber e agir nas situações educativas, e a tomada de consciência é momento fundamental para esse processo.

Sobre a observação em sala e devolutivas às professoras, atividades relacionadas à atuação das CPs, um apontamento feito diz respeito a uma certa tensão que se cria, quando se anuncia uma situação de avaliação:

Nós tivemos a oportunidade de observar duas turmas nos nossos CEIs, e eu tive uma conversa com as professoras a respeito. Antes eu tratei de



tranquilizá-las em relação ao trabalho que seria feito na observação, mas elas quiseram saber o resultado e aquilo que foi comum que aconteceu nas duas turmas. Eu conversei com elas no planejamento e depois individualmente algumas particularidades, até para a questão assim do não expor, porque como eu estou dizendo, a gente via de outra forma, então a gente acreditava que estava fazendo o melhor, que estava fazendo da forma mais acertada, e que nós estávamos realmente vendo a criança como centro da nossa ação e tudo isso “quebrou”, sabe?! Mas eu já disse para elas que pretendo em um determinado momento conversarmos sobre o instrumento, sobre a escala de forma mais apropriada. (CP Júlia)

Júlia destaca a necessidade de criar uma condição de tranquilidade para a realização da observação em sala. Essa atitude tem relação com a compreensão sobre a avaliação, que deve superar um julgamento com viés culpabilizador e punitivo, em nome de um processo avaliativo mais acolhedor e cuidadoso. Nesse sentido, o papel da CP é o de conseguir produzir espaços de aprendizagem sobre a qualidade da Educação Infantil, a partir do fortalecimento do vínculo formativo. Isso só acontecerá em uma relação de confiança e de cuidado.

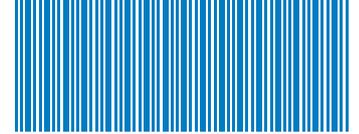
Sobre a devolutiva, o destaque é para o que eleger como prioridades na formação continuada na escola:

Eu fiz duas observações aqui no CEI, e eu conversei com as duas professoras em momentos distintos. Eu conversei com as duas e depois conversei com cada uma por conta de situações bem específicas (...) E o que foi que eu foquei nas duas observações... eu quase, é... me afogava em tanta coisa, né? Mas eu destaquei a atenção que se deu no interesse das crianças em algumas atividades. (CP Júlia)

Júlia, da sua perspectiva de quem olha o “currículo em ação” na unidade de Educação Infantil, fez uma escolha de foco. Como ela refere, para não se “afogar em tanta coisa”, define aspectos a abordar, a partir das necessidades formativas, das urgências e do contexto de trabalho. É preciso ter consciência do que se quer focar, para não se perder na miríade de demandas do cotidiano.

Por fim, mas não menos importante, em vários momentos, as figuras das pesquisadoras vão aparecendo como outras interlocuções:

É como a Diana ontem tava falando que assim, agora a gente consegue falar de avaliação né?! Consegue ver e aí, isso é muito importante para a gente fazer o estudo, né?! De avaliação e participar também, né?! (CP Joana)



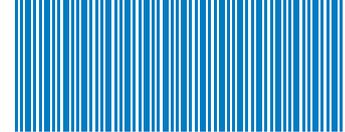
A pesquisadora Diana foi sendo incluída nas reflexões das coordenadoras, que ora remetiam a alguma discussão acontecida no treinamento, ora se referiam a reflexões sobre o processo de avaliação. É importante lembrar que Diana foi a pessoa responsável por realizar o treinamento, o que a colocou em uma posição de interlocutora privilegiada, junto às coordenadoras, para esse assunto. Esse fato sinaliza que uma rede de interações e interlocutoras foi sendo ativamente mobilizada pelas coordenadoras, impactadas e impactando a vivência de um processo formativo. Processo esse que se deu a partir do convite para aprender a usar uma escala de avaliação de ambientes.

4. Considerações finais

Nesta pesquisa, partimos de dois apontamentos reconhecidos no debate educacional acadêmico, a saber: o apoio que instrumentos sistematizados de avaliação podem prover aos processos avaliativos (HARMS, 2013) e a dimensão formativa do papel da coordenação pedagógica (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012), analisando pontos de vista de coordenadoras pedagógicas a respeito do que aprenderam e que reflexões suscitaram, a partir do uso da Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI).

A EAPI é composta por elementos bem conhecidos, uma vez que são estudados e discutidos em situações de formação inicial e continuada, com o diferencial de, na escala, serem apresentados sistematizados e organizados, isto é, vários conceitos (brincar, participação da criança e do adulto, diálogo, apoio à aprendizagem etc.), em geral estudados de forma descontextualizada das práticas cotidianas e nem sempre percebidos em sua concretude, são dispostos de modo concreto e articulado, favorecendo a organização das reflexões acerca da Educação Infantil. Trata-se de um instrumento de uso aberto, gratuito e com possibilidades de customização por parte dos usuários, podendo inspirar diferentes fluxos de organização de processos avaliativos e formativos.

Na análise dos resultados, nota-se a reflexão e a problematização de aspectos que, antes naturalizados, puderam ser revisitados, a partir dos critérios de avaliação do instrumento. Levando em consideração o ponto de vista de coordenadoras pedagógicas, participantes componentes da rede, pudemos perceber o compromisso, mas também a ânsia, por intervir naquele

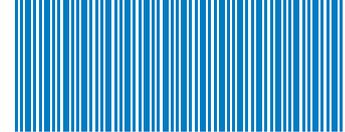


estado de coisas. Os dados mostraram intenso envolvimento das coordenadoras do grupo focal no processo e, ao mesmo tempo, referências a uma série de reconstruções de significados em torno da Educação Infantil e da sua atuação profissional, indicando que as aprendizagens com o uso contextualizado de uma escala de avaliação de ambientes parecem ter contribuído para a atuação profissional.

Pudemos observar, a partir do envolvimento das coordenadoras pedagógicas – diferentemente de um observador externo que registra o contexto na situação de observação, mas que, depois, se retira e não participa do cotidiano institucional –, que existiria uma demanda, para além de um treinamento usual da EAPI, de se construir um fluxo de trabalho que apoie essa profissional e dê consequências para aquilo que se verifica na observação.

Nesse sentido, há que se pensar em situações formativas que, além de aprimorar as situações de observação de sala (inclusive com uso de instrumentos diversos de avaliação – não se restringindo à EAPI), apoiem a CP na elaboração de devolutivas às professoras e de planejamentos de ações coletivas de formação, alimentadas pelas informações advindas das observações das turmas. No âmbito do sistema de ensino, esse dado reforça a compreensão de Placco, Souza e Almeida (2012) ao ressaltar a necessidade de políticas de formação alinhadas ao que se espera da atividade de coordenação pedagógica.

Com os resultados apresentados, espera-se poder fortalecer processos avaliativos, internos e externos às instituições, fazendo-os de forma cuidadosa e profícua, indo além da perspectiva informativa e alcançando um viés formativo no contexto das unidades e das redes de ensino, favorecendo a melhoria da qualidade da Educação Infantil.



REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, B. Caminhos da avaliação da Educação Infantil no Brasil. In: CALLOU, R.; FERNANDES, J.H.P. (Org.). *Educação infantil em pauta*. Rio de Janeiro: FGV, 2021. Disponível em: <https://editora.fgv.br/produto/educacao-infantil-em-pauta-3725> Acesso em: 10 out. 2022.

BONAMINO, A.; SOUSA, S.Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, pp. 373–388, 14 fev. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006> Acesso em: 10 out. 2022.

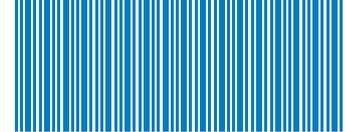
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2009). Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP Nº 2*, de 22 de Dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE, 2017.

CAMPOS, M.M. Avaliação da qualidade na educação infantil. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, v. 10, n. 1, pp. 891–916, 30 jun. 2020. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32009>

CIARDELLA, T.M.; FERREIRA, M.V. O currículo prescrito no cotidiano escolar: interpretações de coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. *Dialogia*, n. 35, pp. 228–244, 28 ago. 2020. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n35.16009>

CIPRIANO, A.C. et al. *Avaliação da qualidade da Educação Infantil - um retrato pós-BNCC*. Sumário executivo. São Paulo: FMCSV, LEPEP, 2022. Disponível em <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/estudo-nacional-qualidade-educacao-infantil/>. Acesso em: 10 out. 2022.



FERRARI, M. Um percurso de formação em Pistóia: avaliar para crescer em consciência. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Orgs.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

FERREIRA, M.V. et al. *Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI)*. ISBN: 978-65-85375-04-7 (e-book). São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2023a. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/escala-avaliacao-primeira-infancia/> Acesso em 01/12/2023.

FERREIRA, M.V. et al. *Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI) - Manual de orientação para uso*. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2023b. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/escala-avaliacao-primeira-infancia-manual/> Acesso em 01/12/2023.

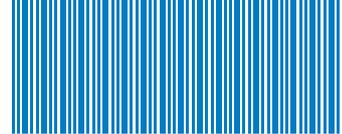
FORMOSINHO, J.O. Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). *Perspectivas para Educação Infantil*. Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2005.

HARMS, T. O uso de escalas de avaliação de ambientes na educação infantil. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, V. 43, n. 148, pp. 76-97, Abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100005>

MORO, C.; SOUZA, G. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em Educação Infantil: primeiras aproximações. *Estudos em Aval. Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, pp. 100-125, maio/ago. 2014. <https://doi.org/10.18222/ae255820142743> Acesso em: 10 out. 2022.

OLIVEIRA, Z.M.R. de; FERREIRA, M.V.; BARROS, J. Ap. B. Formação continuada em Educação Infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, C.M.; REIS, P.G.R. dos. *Professores e infâncias: estudos e experiências*. Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2011.

OLIVEIRA, Z.M.R. et al. *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2019.



PLACCO, V.M.N. de Souza; SOUZA, Vera L. Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, pp. 754-771, dez. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>, acesso em 23/jul./20.

RAIKES, A. *et al.* The Measuring Early Learning Quality & Outcomes initiative: Purpose, process and results. *Early Years*, v. 39, n. 4, pp. 1-16, 2019. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1669142>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A.P.S. da. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, D.D.; CIPRIANO, A.C.; NATAL, J. F. *Políticas educacionais em ação – Prioridades na Educação Infantil*. Informe nº 11. Rio de Janeiro: CEIPE/FGV, 2020. Disponível em <https://ceipe.fgv.br/artigos/politicas-educacionais-em-acao-numero-11>.

SOUZA, G.; MORO, C.; COUTINHO, A.S. (Orgs.). *Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, M.A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 31/05/2023

Aprovado em: 13/11/2023

