

# Avaliação participativa e continuidade nas instituições educativas de zero a seis anos: uma pesquisa-intervenção em um bairro da cidade de Palermo<sup>1</sup>

---

## *Valutazione partecipata e continuità nei servizi educativi zero-sei: una ricerca-intervento in un quartiere della città di Palermo*

---

## *Participatory evaluation and continuity in zero-six educational services: a research-intervention in a district of the city of Palermo*

Elena Mignosi\*

### RESUMO

Este artigo irá inicialmente refletir sobre a função da avaliação de contexto tanto em termos de formação individual e grupal, quanto em termos de mudança organizacional, adotando uma perspectiva ecológica e sistêmica. Posteriormente, por meio da narração de uma trajetória de pesquisa sobre a construção de um possível currículo zero-seis, realizada por dois anos e meio com um grupo de professoras de pré-escola estatal (de vinculação federal) e um grupo de educadoras de uma creche municipal em funcionamento no mesmo território (o distrito do centro histórico de Palermo), serão destacados e problematizados os âmbitos de continuidade

---

1 Traduzido por Luiz Ernani Fritoli. E-mail: [fritoli@ufpr.br](mailto:fritoli@ufpr.br)

\* Università degli Studi di Palermo. Palermo, Italia. E-mail: [elena.mignosi@unipa.it](mailto:elena.mignosi@unipa.it) - <https://orcid.org/0000-0001-6504-5662>

e descontinuidade entre os dois serviços educacionais, vinculando-as à história e à cultura organizacional dos próprios serviços. Através da narrativa, será também apresentado um modelo de intervenção no qual é explicado o papel das várias figuras envolvidas na gestão do projecto de investigação e os métodos de ligação entre elas. Além disso, será realizado um estudo aprofundado sobre a metodologia adotada para promover ações de mudança na direção da continuidade entre a creche e a pré-escola, que terá como foco o envolvimento ativo dos participantes por meio da autoavaliação reflexiva e do trabalho em equipe. Por fim, serão identificadas as conexões entre as escolhas de continuidade feitas, as novas indicações propostas pelo Ministério da Educação italiano no início de 2021 e as recomendações da União Europeia.

*Palavras-chave:* Autoavaliação reflexiva. Serviços de Educação Infantil. Continuidade zero a seis anos. Grupo de trabalho. Treinamento em serviço.

## RIASSUNTO

In questo articolo verrà condotta inizialmente una riflessione sulla funzione della valutazione di contesto sia in termini formativi individuali e di gruppo, sia in termini di cambiamento organizzativo, adottando una prospettiva ecologica e sistemica. Successivamente, attraverso la narrazione di un percorso di ricerca sulla costruzione di un possibile curricolo zero-sei, condotta per tre anni con un gruppo di insegnanti di scuola dell'infanzia statale ed un gruppo di educatrici di un nido comunale operanti nello stesso territorio (un quartiere del centro storico di Palermo), verranno messi in luce e problematizzati ambiti di continuità e di discontinuità tra i due servizi educativi collegandoli alla storia e alla cultura organizzativa dei servizi stessi. Attraverso la narrazione verrà anche presentato un modello di intervento in cui si esplicita il ruolo delle diverse figure coinvolte nella gestione del progetto di ricerca e le modalità di raccordo tra loro. Verrà condotto, inoltre, un approfondimento sulla metodologia adottata per promuovere azioni di cambiamento nella direzione della continuità tra nido e scuola dell'infanzia, e ci si focalizzerà sul coinvolgimento attivo delle partecipanti attraverso l'autovalutazione riflessiva e il lavoro di gruppo. Infine saranno individuate le connessioni tra le scelte di continuità operate, le nuove indicazioni proposte dal Ministero dell'Istruzione italiano all'inizio del 2021 e le Raccomandazioni dell'Unione Europea.

*Parole chiave:* Autovalutazione riflessiva. Servizi Educativi per la Prima Infanzia. Continuità zero-sei anni. Gruppo di lavoro. Formazione in servizio.

## ABSTRACT

This article will initially reflect on the context evaluation function, both in terms of individual and group training, and in terms of organizational change, adopting an ecological and systemic perspective; afterwards, it will narrate a two and a half year research, centered on developing a zero-six curriculum with a group of public kindergarten teachers and a group of municipal nursery educators, operating in the same territory (a district in the historic center of Palermo). Areas of continuity and discontinuity between the two educational services will be highlighted and problematized, linking them to the history and organizational culture of the services themselves. Through the narration, an action- model will also be presented, explaining the role and the connections between the various figures involved in the research project management. In addition, an in-depth study will be conducted on the methodology adopted to promote the continuity between nursery and kindergarten, focusing on the active participants involvement through reflective self-evaluation and teamwork. Finally, the connections between the research topic, the new indications from the Italian Ministry of Education at the beginning of 2021 and the European Union Recommendations will be identified.

*Keywords:* Reflective self-evaluation. Early Childhood Educational services. Continuity between nursery and kindergarten (zero-six years). Team- work. In-service training.

## **A avaliação educativa como metodologia formativa e transformadora**

O termo “avaliação” tem, na literatura, uma pluralidade de significados que remetem a uma pluralidade de usos diferentes. Nas páginas que seguem focalizarei, em particular, a “avaliação de contexto” das instituições educativas, entendidas como “organizações”, e as possibilidades oferecidas por uma abordagem participativa e autorreflexiva em termos formativos, mas também de mudança cultural e institucional (em geral ou em relação a específicas finalidades).

No âmbito da avaliação de contexto, Bondioli e Ferrari (2000) identificam alguns traços comuns às diversas definições existentes, enfatizando como grande parte delas são centradas na conexão entre avaliação e formulação de um juízo, com o objetivo de orientar um processo decisório com base em parâmetros de qualidade, historicamente e culturalmente determinados. Ao explicitar o modelo de referência em relação à avaliação de contexto, Anna Bondioli escreve:

Avaliar é a aferição intersubjetiva de várias dimensões formativas e organizacionais de um contexto educativo e indicação da sua distância mensurável em relação a níveis explícitos considerados excelentes por um grupo de referência, em vista de uma incidência concreta sobre a experiência educativa (BONDIOLI, FERRARI, 2004, p. 30, tradução nossa).

É evidenciada, portanto, a função pragmática desse tipo de avaliação: o fato de ser ligada ao exame de específicos contextos e “objetos de investigação” em um tempo determinado, com o fim de ressaltar seus pontos fortes e seus pontos fracos e de propor hipóteses de linhas de intervenção. Em tais traços se baseia a consistência da sua diferença em relação à pesquisa empírica que, ao contrário, tem como objetivo a identificação das causas de um fenômeno e a generalização dos resultados. Nessa perspectiva, cada ação avaliativa, quando é dirigida a um contexto educativo, é sempre ligada a uma ideologia, a escolhas políticas e sociais, a paradigmas historicamente e culturalmente determinados. Implica, portanto, um processo de negociação (entre pesquisadores, gestores, usuários, equipe de trabalho) para alcançar critérios intersubjetivos de eficácia e de desejabilidade social.

Pode-se afirmar, além disso, que a ação explorativa, inerente ao processo de avaliação, está sempre inserida em ciclos de descrição, reorientação e replanejamento da situação, nos quais são geradas novas informações e configurações que são comparadas com as premissas e as expectativas iniciais (LANZARA, 1993). Descrição e avaliação não são temporalmente e analiticamente distintas (*antes* a descrição avaliativa dos fatos nus e crus, *depois* a avaliação e o juízo): expor os fatos relevantes em uma situação significa já organizá-los seletivamente em um esquema temporal ou causal que é imediatamente avaliativo.

Os processos de avaliação de contexto se apropriam, portanto, dos construtos relativos à abordagem ecológica, explicitados principalmente por Bronfenbrenner (1986), cujos conceitos-chave são os de *Desenvolvimento e Ambiente*, considerados na sua estreita interrelação. O *Desenvolvimento* é entendido como “uma modificação permanente do modo em que um indivíduo percebe e encara o seu ambiente” (BRONFENBRENNER, 1986, p. 31, tradução nossa); isso implica uma visão interativa, transformativa e sócio-perceptiva do desenvolvimento: o ambiente influi sobre o indivíduo, mas este, por sua vez, interage com ele, percebe-o através dos seus esquemas cognitivos, perceptivos e culturais e o transforma, enquanto transforma a si mesmo na relação.

O *Ambiente*, por outro lado, é concebido como “um conjunto de estruturas incluídas uma na outra, semelhantes a uma série de bonecas russas” (BRONFENBRENNER, 1986, p. 31, tradução nossa). Vale notar que tais estruturas não são distintas com base em variáveis de tipo linear, mas analisadas como sistemas.

O ambiente é, então, definido em termos de “*sistemas que se autocontêm*” e *interagentes*, e a relação organismo-ambiente é considerada como totalidade unitária e irredutível aos elementos individuais. Fundamentalmente, o resultado é o conceito de “contexto”, segundo a acepção de Bateson (1976), como *lugar social* em que se verifica uma certa relação e como *contexto de aprendizagem* em que um certo comportamento ou um certo fenômeno se desenvolveu e se desenvolve. A ele está ligada a noção de *significado*: sem um contexto as palavras e as ações não têm nenhum significado, e toda descrição e interpretação de um evento deve ser situada e contextualizada. O contexto é, portanto, uma matriz de significados na qualidade de trama de relações que continuamente se define e se redefine entre uma multiplicidade irredutível de narrações e de lugares de observação que se misturam e correlacionam continuamente entre si.

Uma concepção ecológica de *desenvolvimento no contexto* comporta, portanto, a necessidade de que a avaliação tenha uma *validade ecológica*, entendendo por validade ecológica aquela que corresponde ao “grau em que o ambiente do qual os sujeitos têm experiência em uma determinada pesquisa científica tem justamente as características que o pesquisador supõe ou assume” (BRONFENBRENNER, 1986, p. 65, tradução nossa). Isso permite evitar a descontextualização e a despersonalização que se realiza evitando a relação entre os sujeitos e o contexto estudado e oferece indicações úteis para ativar um processo avaliativo *situado* no espaço e no tempo.

Com base nessa perspectiva a tônica recai também sobre a implicação de todos aqueles que, por diversos motivos, atuam internamente ao contexto considerado e sobre as ações de mudança, colocados em ato por processos de autorreflexão sobre o trabalho realizado e de proposição de hipóteses de novos percursos e estratégias com base em dados sistematicamente colhidos.

Nesse sentido a avaliação de contexto se torna parte constitutiva de uma “metodologia da pesquisa” que vê ativamente envolvidos os atores do sistema na condição, paralelamente, de “objetos” e “sujeitos” do conhecimento, e assume uma valência formativa. A sua função pragmática e política e as suas intenções cognitivas a aproximam muito da ótica da Pesquisa-Ação (BECCHI; VERTECCHI, 1992; BALDACCI, 2001) se se consideram os contextos laborais como contextos sociais nos quais é possível observar e entender processos situados de pensamento e aprendizagem influenciados pela troca social e pela transmissão cultural (ZUCCHERMAGLIO, 1995). Estes constituem, de fato,

específicos lugares de pesquisa sobre os processos de trabalho/aprendizagem, quando a avaliação, realizada em termos autorreflexivos, permite fazer coincidir os papéis de profissional e pesquisador, fornecendo aos próprios profissionais oportunidades de observação e análise e envolvendo-os diretamente na elaboração de procedimentos mais eficazes e explícitos.

Vale notar que este tipo de avaliação, na condição de “ação situada”, ligada às práticas sociais e à cultura de uma comunidade, ativa processos de mudança que envolvem tanto a dimensão individual quanto a organizacional-institucional: os indivíduos se formam internamente a um contexto que é, portanto, simultaneamente envolvido, no seu conjunto, nos processos de aprendizagem (TELFENER, 2011).

Em síntese, a avaliação de uma instituição educativa que tem como escopo principal o de incrementar as suas possibilidades de mudança e melhoria, caracteriza-se em termos de autoavaliação por parte de todos os atores do sistema, opera internamente a uma dimensão temporal contínua e se baseia em uma análise sistemática do que já se construiu e do que, pouco a pouco, se constrói.

Além disso, se por um lado é recuperada a subjetividade e a dimensão qualitativa, por outro é necessário manter um grande rigor metodológico, com o fim de evitar a confusão, a generalidade e uma análise baseada em dados inconsistentes e pouco claros.

A reflexão sobre a mudança não pode, de fato, ser realizada sem “modelos”, e a escolha dos padrões a serem alcançados ou com os quais comparar-se é sempre uma operação de tipo político e ideológico, ligada a critérios de valor; os critérios e os parâmetros com base nos quais efetuar uma avaliação devem, portanto, ser *negociados* entre todos aqueles que estão envolvidos na ação de avaliar, são o fruto de uma mediação entre pontos de vista diferentes e de uma reflexão compartilhada. Nesse sentido é muito importante que os diferentes sujeitos envolvidos na avaliação possam se servir de *instrumentos de levantamento de dados válidos e confiáveis*, e que tais instrumentos sejam os mesmos para todos, a fim de se poder ter indicadores comuns para uma leitura crítica da própria realidade e do próprio sistema de valores (BECCHI, 1995). No plano individual eles são um meio que ajuda a descentralizar e a observar/observar-se de um ponto de vista que não coincide com o próprio; no plano coletivo, constitui um “termo médio” de discussão e reflexão, uma base comum a partir da qual partir para comparar-se. Em um contexto laboral formado por uma variedade de sujeitos com uma variedade de funções, recorrer a “instrumentos de dados” é, portanto, de grande utilidade para iniciar um processo de explicitação dos próprios pontos de vista e para adquirir uma nova consciência tanto no plano subjetivo quanto no de grupo. É possível afirmar que cada fase do processo

realizado, dirigido a uma avaliação, tem uma validade formativa: além de aprender com a fase de negociação, os sujeitos que avaliam, graças ao uso de instrumentos apropriados e procedimentos rigorosos aprendem, de fato, também a avaliar (MIGNOSI, 2001).

A negociação não se esgota na fase inicial, mas se realiza também na fase de interpretação dos dados, durante a identificação de conexões e a busca de “causas explicativas”. Trata-se de um percurso contínuo e circular de explicitação e de aquisição de consciência de tipo individual e coletivo.

Sob essa perspectiva, a avaliação de contexto, realizada pelos próprios profissionais, pode ser considerada também um “espaço reconfortante” que favorece a aprendizagem e a mudança, justamente porque é institucionalmente caracterizada por procedimentos de auto-observação e reflexão e pela troca e comanhão de pontos de vista e emoções através de modalidades não julgadoras no plano pessoal. Se realizada em termos participativos e autorreflexivos, ela assume uma forte valência formativa, inclusive relativamente ao desenvolvimento das *capacidades de planejamento* já que, solicitando que se efetuem distinções e conexões e que se realizem circularmente experiências e reflexões sobre as experiências, impulsiona em direção a uma *criação de sentido* e, a partir disso permite a proposição de hipóteses e a efetivação de novas estruturas organizacionais. *Elaborar significados e construir projetos* são, portanto, duas dimensões incindíveis e interrelacionadas da ação que o sujeito, individual e/ou coletivo, cumpre no fluxo da experiência, para obter respostas e soluções.

Fundamental nessa perspectiva é a *dimensão do grupo* como instrumento e objetivo de trabalho. Os contextos educativos são, de fato, caracterizados por “comunidades de práticas” (WENGER, 1998)<sup>2</sup> que em um processo de mudança devem ser necessariamente explicitadas, compartilhadas e modificadas ao nível do grupo. O trabalho de desconstrução e de revisitação crítica das próprias premissas, além da ampliação dos próprios mapas e possibilidades, juntamente com a mudança organizacional, pressupõem o encontro entre diferenças, a troca, a negociação intersubjetiva e a elaboração de um projeto comum (MIGNOSI, 2019). Trata-se, portanto, de uma ação coletiva e situada, visto que “um grupo de trabalho nunca é algo avulso do contexto, é uma realidade inserida em uma organização que, por sua vez, se coloca em um preciso contexto histórico-cultural” (MASELLI; ZANELLI, 2013, p. 63, tradução nossa).

2 Segundo a definição de Wenger (1998), as *Comunidades de práticas* são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo e aprendem como fazer para melhorar, enquanto interagem com regularidade.

Através da dimensão de grupo tem-se a possibilidade de trocar pensamentos, de compartilhar emoções dentro de uma lógica – plural e não singular – e se contribui para criar uma cultura compartilhada, indispensável para progredir no processo de mudança (BION, 1971). A experiência de grupo permite entender, de fato, como a “realidade” se constitui de infinitas possibilidades de enredo das infinitas relações possíveis e pertence, portanto, à lógica das descrições, permitindo acolher a indeterminação e experimentar a diversidade como recurso (MIGNOSI, 2012). O “grupo de trabalho”, caracterizado por uma tarefa compartilhada e por objetivos comuns, ativa um percurso de integração entre os seus membros, permitindo uma tomada de consciência sobre o próprio papel e a própria identidade, e faz com que se reencontre o sentido de atuar e de participar (QUAGLINO; CASAGRANDE; CASTELLANO, 1992). Dá lugar, além disso, à *construção de uma linguagem comum* que, no caso da avaliação de contexto, nasce dos processos autorreflexivos de elaboração de juízos, através da utilização individual de instrumentos de referência iguais para todos e através do cotejamento intersubjetivo sobre os dados coletados (MIGNOSI, 2001).

Trata-se de uma prática emancipatória e comunitária ao mesmo tempo, que tem reflexos evidentes na melhoria das condutas educativas em um processo temporal contínuo que está ligado à dimensão “meta”, ou seja, ao fato de que se aprende de modo permanente a colocar em discussão as próprias premissas e as próprias grades de observação, refletindo sobre si mesmo e avaliando as próprias ações, inclusive em termos de grupo de trabalho. No âmbito epistemológico e, paralelamente, político, tem também uma profunda implicação ética, visto que se move na ótica do poder distribuído e da corresponsabilidade.

Parece-me oportuno citar a esse propósito o grande pedagogo brasileiro Paulo Freire, muito próximo a essa perspectiva ao sustentar a coincidência entre educação e política e ao associar o poder da educação à consciência e à capacidade de pensamento crítico dos docentes. Evidenciando a importância da dimensão social a fim de manter viva a capacidade de pensar e a abertura em direção ao outro, considerando a consciência de si na própria totalidade psico-corpórea como fruto da relação intersubjetiva, Freire enfatiza que o melhor caminho para manter viva e vigilante a capacidade de pensar corretamente é expor-se às diferenças:

É a atitude correta de quem se encontra em um estado de permanente disponibilidade – como um instrumento musical – a tocar e ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e discordar. É disponibilidade à vida e aos seus contratempos. É disponibilidade a ser sensíveis aos apelos que nos chegam, aos mais diversos sinais que nos chamam em causa (...). É na minha disponibilidade permanente diante da vida a que

me entrego inteiramente – com o corpo, o pensamento crítico, a emoção, a curiosidade, o desejo – que aprendo a ser eu mesmo na minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me ofereço à experiência de relacionar-me com as diferenças, sem medo, sem preconceitos, tanto melhor me conheço e construo o perfil de mim mesmo (FREIRE, 2014, p. 109-110, tradução nossa).

Também a perspectiva freiriana se centra, portanto, na aprendizagem reflexiva e autorreflexiva que é capaz de sustentar no plano emocional e de dar uma nova moldura existencial também nos lugares de trabalho (CASTIGLIONI, 2017). Trata-se de um dispositivo formativo que chama em causa e envolve paralelamente, além do pensar a partir de si, também a criatividade e a imaginação (QUAGLINO, 2011), abrindo estradas de liberdade, de autonomia e de planejamento individual e coletivo.

## **O papel do pesquisador e o consultor externo**

Nos processos de avaliação formativa, sobretudo na fase inicial, é necessário prever figuras externas aos contextos educativos para acompanhar e dar suporte ao próprio processo.

Pode se tratar de pessoal pertencente a um ente de pesquisa diretamente interessado em participar de um percurso avaliativo, ou de especialistas recrutados em caráter pessoal pela própria organização por suas competências específicas. Em ambos os casos a instituição educativa é envolvida, em um metanível, em processos de pesquisa que têm, simultaneamente, reflexos em termos de aprendizagem organizacional.

No caso da colaboração com um ente de pesquisa ou com sujeitos diversos, uma parte importante da intervenção deverá, então, contemplar a definição de um pacto claro e compartilhado entre a organização e o colaborador relativamente à identificação das áreas problemáticas, à definição dos objetivos de trabalho, à escolha dos instrumentos, ao compartilhamento das modalidades de difusão dos resultados. Trata-se de um tipo de pesquisa com específicas finalidades aplicativas, visto que os seus resultados podem ser utilizados para apoiar as comunidades de práticas existentes e para construir contextos laborais que facilitem o reconhecimento, o desenvolvimento e a difusão das competências já presentes como recursos principais para a inovação organizacional (ZUCCHERMAGLIO, 2013).

Também no caso em que seja recrutado um especialista/consultor externo com a tarefa de “guiar” e coordenar um percurso de avaliação educativa em termos autorreflexivos, é muito importante a fase de contrato e de negociação sobre finalidades, procedimentos e métodos entre estes e a organização contratante. Trata-se, de fato, de ativar um processo de aprendizagem e de mudança também em termos organizacionais e, portanto, de uma formação dos profissionais que deve ser especificada por uma demanda e por uma oferta que se encontram de modo explícito e transparente.

O que está em jogo é a passagem de uma necessidade inicial vaga e indistinta a uma exigência cada vez mais definida e clara, consciente inclusive dos custos psicológicos de um processo de mudança. O envolvimento de um consultor especialista externo contribui a ativar e apoiar a aprendizagem organizacional e, em um certo sentido, salvaguarda sua eficácia.

No que diz respeito ao aspecto *metodológico*, as tecnologias da intervenção organizacional são as ações que permitem a mobilização dos recursos relacionais, tanto como pequenos grupos quanto como coletivos ou comunidades. Para que isso aconteça, uma modalidade eficaz pode ser realizar conjuntamente uma *dupla descrição*, uma observação externa e interna (por parte do consultor/pesquisador e por parte dos próprios profissionais) e, circularmente, uma comparação dos dados. O uso integrado das duas modalidades avaliativas parece uma ótima solução não somente porque permite a aquisição de resultados mais articulados, mas também porque promove o debate, a troca e a reflexão entre todos, facilitando, portanto, a aprendizagem e a mudança em vários níveis (BONDIOLI; FERRARI, 2004).

Vale notar que, na perspectiva adotada, a condução de percursos avaliativos comporta a *implicação* do pesquisador/consultor externo e o seu parcial envolvimento nos processos objeto de estudo, dos quais ele assume a complexidade e os eventos imprevistos. Um consultor/pesquisador que desempenha a tarefa de conduzir processos avaliativos de caráter formativo tem, portanto, uma responsabilidade direta e deveria ter consciência também das dificuldades e dos riscos implícitos na sua ação.

Além disso, o seu envolvimento subjetivo pressupõe um processo constante de reflexão e de autorreflexão através de sistemáticas modalidades de documentação e de narração, relativas à explicitação das escolhas realizadas, aos acontecimentos verificados e aos dados coletados durante o percurso. Trata-se de uma postura certamente nada fácil, que pressupõe a capacidade de “saber estar à procura” e de saber restar na incerteza; ou seja, implica ter condições de entrar no jogo e acolher o imprevisto, tolerar a dúvida sem recorrer a respostas/interpretações imediatas e reconfortantes (LANZARA, 1993).

Como afirma Bronfenbrenner (1986, p. 67-68, tradução nossa):

O sentido de muitos dos comportamentos que são exibidos em uma dada situação social *pode* ser compreendido, com a condição de que o observador tenha participado da situação ambiental em objeto, em papéis semelhantes aos que são assumidos pelos sujeitos, e seja membro da subcultura dentro da qual se configura a própria situação e da qual provêm os atores, ou então tenha dela uma notável experiência.

Em uma moldura desse tipo se detalha ulteriormente o papel do consultor/pesquisador externo: ele é principalmente um mediador no plano relacional e cognitivo, um facilitador *não julgador*, um avalista do processo e não o detentor de um saber que impõe em virtude do seu “ser especialista”. Em uma perspectiva de “poder distribuído”, é necessário, portanto, que ele explicita sempre as próprias teorias de referência e as razões das próprias escolhas, comunicando aos outros o próprio saber e “informando” e “formando” em relação a métodos e instrumentos de pesquisa (disposto inclusive a colocá-los em discussão em relação à experiência e aos processos de negociação *in itinere*).

Pode-se, portanto, afirmar que o pesquisador externo reveste, em face dos profissionais, um papel de *scaffolding* (na acepção dada a este termo por Bruner – 1989 – e retomada na Itália por Pontecorvo e outros – 1991)<sup>3</sup>, constituindo um importante trâmite entre os profissionais-atores e o processo de aprendizagem ativado pelo percurso autoavaliativo.

Porque envolvido ativamente e pessoalmente na pesquisa e no processo formativo ele, embora tendo uma responsabilidade direta nas escolhas metodológicas e processuais, não tem um papel de controle, nem detém os resultados da avaliação, mas participa de todas as fases do percurso, dando a própria “contribuição de especialista” à negociação, à “definição de juízos”, à atribuição de sentido e de significados, à identificação de percursos inovadores.

<sup>3</sup> É preciso especificar que o termo *scaffolding* é usado por esses autores só relativamente à relação adulto/criança e é definido como “uma oferta de andaime por parte do adulto” no âmbito de uma dimensão educativa ou, como diz Bruner (1989, p. 93, tradução nossa), “como apoio ao crescimento do educando”. Escreve Pontecorvo (1991, p. 56, tradução nossa), para explicitar seu significado: “Nas primeiras realizações da tarefa prevista, o adulto (...) oferece à criança uma assistência externa. (...) À medida em que a criança domina a tarefa, o adulto diminui a entidade da assistência, mantendo-se sempre na fronteira em contínua expansão da competência da criança”. É um percurso que, na minha opinião, é válido em toda ação formativa de tipo emancipador, e, portanto, também para os adultos.

É interessante, a propósito disso, o conceito de “interdependência” expresso por Muti (1990), relativamente ao papel “prevalentemente interno” do formador em um grupo de trabalho, que enfatiza como profissionais e “especialistas” mudam e se formam juntos, modificando-se reciprocamente.

Um papel crucial assume, então, a fase da restituição e do debate, em estrutura grupal, sobre os dados coletados através do percurso avaliativo. Graças ao conhecimento do que veio à tona na observação, na análise dos dados e nas discussões e reflexões em grupo, é, de fato, possível iniciar um processo que vai da tomada de consciência da “cultura implícita”<sup>4</sup> e das práticas efetivadas em âmbito individual e coletivo, à identificação de necessidades e de ações de mudança. Em um outro plano, a restituição permite tanto que se aprenda um modelo de trabalho quanto que se abra uma discussão sobre os próprios instrumentos. Com base em quanto emerge internamente aos encontros de restituição, o pesquisador/formador externo tem também a possibilidade de recalibrar objetivos e métodos do próprio percurso de trabalho no âmbito da organização.

Além disso, sob a ótica de uma mudança e aprendizagem contínua (como aquela ativada por uma avaliação de contexto *in itinere*) é indispensável considerar uma “transição entre níveis”, além de uma entre as pessoas, prevendo condições que favoreçam a circularidade das informações e investindo na formação de todos os membros institucionais para que sejam “bons companheiros na rede”. Embora haja uma divisão das tarefas que diz respeito à área das decisões e à área da gestão, deve haver um conhecimento/compartilhamento das informações e do projeto, no seu conjunto e no seu realizar-se. Fundamental se torna a construção de uma cultura e de uma perspectiva compartilhadas, às quais a avaliação de contexto contribui, permitindo um conhecimento e uma negociação entre sujeitos diferentes. Ela pode, portanto, chegar a ter um valor local e um valor distribuído, pois, formando algo como círculos concêntricos, pode determinar uma interação consciente em vários planos e constituir um poderoso procedimento de mudança cultural e social (MIGNOSI, 2001).

4 Ao conceito de “cultura implícita” da organização, pode ser associado, em âmbito educativo, o de “pedagogia implícita” (ou latente). Trata-se de um conceito exposto pela primeira vez por Becchi (1978) e retomado por Bondioli (1993, p. 2, tradução nossa), que assim o define: “Juntamente a uma pedagogia racional, consciente das próprias escolhas, explícita ao identificar finalidades e meios para alcançá-las, coexiste uma mais extensa, difundida e multiforme pedagogia implícita, não tanto imputável à improvisação ou ao acaso quanto à aceitação acrítica de práticas habituais, ambientes pré-constituídos, modalidades operativas usuais. Tal pedagogia é “latente” (...) na medida em que, mesmo tendo um forte reflexo em sentido educativo, não é sujeita a deliberação consciente”.

## Um percurso de pesquisa avaliativa e participativa na cidade de Palermo

A perspectiva da avaliação acima exposta inclui a possibilidade de percursos de pesquisa e de intervenção de vários tipos e com finalidades diferentes; internamente à moldura formativa e participativa, pode-se, de fato, mirar à construção de novos instrumentos avaliativos adequados a específicos contextos educativos no seu conjunto, como os Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche (ISQUEN) (BECCHI; BONDIOLI; CENTAZZO, 1999), ou à concepção de instrumentos ligados a temas particulares como, por exemplo, a educação de gênero (CASTAGNA, 2020), ou a continuidade educativa (BONDIOLI; SAVIO; GOBETTO, 2017), ou ainda o aumento da consciência sobre as próprias práticas, para aventurar-se em uma experimentação educativa que pressupõe uma mudança de perspectiva. É justamente deste tipo de pesquisa que eu gostaria de falar nas próximas páginas.

De fato, fui chamada como pedagoga pesquisadora externa em um projeto de intervenção socioeducativo intitulado “Dappertutto” (“Em todo lugar”), financiado pela Fundação Nacional “Con i bambini” e coordenado pelo “Centro de Pesquisa Criativa Danilo Dolci”. Trata-se de um projeto trienal, muito articulado, que envolve 11 colaboradores (várias associações do terceiro setor, Instituições escolares e educativas, Administração municipal, Universidades) dirigido a uma ampla área em risco socioeconômico do centro histórico de Palermo. O projeto visa a promover uma nova cultura da infância e se propõe a construir um sistema de *welfare* comunitário difundido e sustentável para reduzir a pobreza educativa e para construir novas perspectivas de vida<sup>5</sup>. Dentre os vários âmbitos identificados (como: regeneração territorial, parentalidade, educação e participação para redescobrir o território...) eu acabei envolvida diretamente no que concernia as “práticas educativas e infância 0 a 6 anos”, que prevê a realização de um percurso finalizado a uma inovação metodológica-educativa na creche municipal e na pré-escola federal presentes no território, através da proposta de laboratórios centrados na leitura e nas linguagens artístico-expressivas: ministrados por especialistas externos, em horário de aula, 4 dias por semana; paralelamente prevê o desenvolvimento de uma pesquisa sobre a continuidade entre creche e pré-escola, através do ajuste e da experimentação de um currículo comum ou de parte de um.

<sup>5</sup> O projeto envolve três bairros no coração da cidade velha, em parte em estado de degradação, mas riquíssimos de história. Para maiores informações, veja-se o site <https://percorsiconibambini.it/dappertutto>.

Tendo a responsabilidade da coordenação, do monitoramento e da avaliação, além da pesquisa sobre o currículo respectivo ao âmbito educacional 0 a 6, identifiquei e propus ações organizacionais e de intervenção (que explicitarei a seguir), para chegar a algumas hipóteses explicativas sobre os dados até agora coletados e às perspectivas de planejamento futuras. Trata-se, de fato, de um projeto ainda em andamento: iniciado em 2018, com vistas a ser concluído em julho de 2021<sup>6</sup>.

Para permitir a compreensão das razões das escolhas feitas, considero necessário, porém, realizar antes um aprofundamento sobre o tema da continuidade entre creche e pré-escola na Itália, à luz da história das duas instituições educativas no território nacional e das relevantes inovações dos últimos anos.

## **As instituições educativas 0 a 6 anos na Itália e a nova normativa**

A pré-escola (para as crianças dos 3 aos 6 anos) e as creches (para as crianças de 0 a 3 anos) tiveram, na Itália, uma história separada, exceto em algumas regiões do Centro-Norte, em que foram levadas adiante experiências de continuidade administradas pelos entes locais. Nenhuma das instituições educativas é ainda obrigatória, mas a pré-escola começou a fazer parte do setor de educação federal já desde 1968 (Lei 444) e desde 1991 prevê uma formação universitária para os professores. Por outro lado, as creches, instituídas em 1971, com a Lei 1044, são administradas somente pelos Municípios ou por privados, e até 2017 foram regulamentadas por leis regionais e não era exigida a formação universitária para os educadores.

Isto implicou em grandes diferenças entre as regiões italianas em relação à qualidade, quantidade e distribuição das Instituições, e, por razões históricas e políticas, também grandes diferenças entre norte e sul.

Basta pensar que, segundo os dados do Departamento para as políticas da família (junho de 2020), no ano escolar de 2018-2019 o percentual de vagas nas instituições educativas para crianças entre 0 e 3 anos no centro-

<sup>6</sup> É preciso enfatizar que desde março de 2020 a intervenção planejada precisou sofrer uma reformulação por causa da manifestação da Covid 19; não sofreu, porém, transformações substanciais em relação às suas finalidades.

norte supera 33% em relação às que têm direito<sup>7</sup>, com máximas de 47% no Valle d’Aosta, enquanto em três regiões do sul, incluída a Sicília, não chega a 10%. Em relação à pré-escola (para crianças entre 3 e 6 anos), diante de uma média, no centro-norte, de 96% de vagas disponíveis, a Sicília oferece vagas somente a pouco mais de 83% das crianças entre 4 e 5 anos que têm direito, mas somente a 22 % das crianças de 3 anos.

Além disso, no norte da Itália as pré-escolas municipais presentes, espalhadas pelo território desde os anos 1950, são ainda hoje em percentual maior em relação às escolas federais e isso implicou uma maior conexão com as creches, já que são geridas pela mesma administração. E, além disso, nunca foram dadas indicações nacionais no plano educativo para as creches, enquanto a pré-escola teve, desde a sua instituição, “Orientações nacionais” que confluíram, em 2012, nas Indicações Nacionais para a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental, enfatizando a continuidade com o grau escolar sucessivo.

Desse breve quadro podem-se evidenciar as dificuldades que as instituições educativas para as crianças menores na Itália devem enfrentar para adotar uma perspectiva de continuidade, tanto em relação ao currículo quanto à avaliação, e também os esforços econômicos e de planejamento político que seria necessário enfrentar para sua équa distribuição em todo o território nacional.

Com a entrada em vigor do Decreto legislativo, de 13 de abril de 2017 (ITALIA, 2017), relativo à instituição do sistema integrado de educação e de instrução desde o nascimento até os seis anos, foram abertas novas e importantes oportunidades pedagógicas que podem ser articuladas como segue:

- Unidade do percurso 0 a 6, regulado e coordenado pelo Ministério da Educação em toda a Itália. Ao sistema integrado é reconhecido um nº 65 papel crucial nos percursos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como no apoio à parentalidade.
- Promoção de uma identidade educativa peculiar do percurso 0 a 6 que acolhe também o ensino fundamental (6 a 10) em uma ótica de continuidade.
- Formação universitária obrigatória para todos os profissionais (embora de 3 anos para a creche e de 5 anos para a pré-escola).
- Formação continuada para cada ano escolar.
- Instituição da coordenação pedagógica tanto na creche quanto na pré-escola.

<sup>7</sup> Trata-se do parâmetro mínimo que deveria ter sido alcançado até 2010, segundo as diretivas estabelecidas em 2002, pelo Conselho Europeu, reunido em Barcelona, relativamente às instituições educativas de 0 a 3 anos; para as pré-escolas, ao contrário, é indicado um percentual de 95% até 2020 (LAZZARI, 2016).

Restam pontos críticos ligados à tradução à práxis do que é expresso pela normativa tanto no plano estrutural e organizacional quanto no pedagógico. No sul e na Sicília em particular, como se viu, isso exigiria um aumento considerável das instituições 0 a 3, juntamente como um replanejamento dos espaços na pré-escola (na maioria dos casos inserida nos edifícios da escola do Ensino Fundamental), bem como a uma revisão da relação numérica criança/adulto. Permanecem as disparidades na formação inicial de professoras e educadoras<sup>8</sup>, e não há ainda orientações educativas para o currículo 0 a 6, embora no início de janeiro tenha sido publicado pelo Ministério da Educação um documento-base que contém as linhas pedagógicas para o sistema integrado 0 a 6 e que tem, no momento, uma função interlocutória.

Em síntese, trata-se de uma “inovação” em vias de definição que vê, além da existência de grandes disparidades nas oportunidades educativas em território nacional, também uma falta de conhecimento recíproco entre a creche e a pré-escola, sobretudo no sul, juntamente com a permanência de modelos educacionais diferentes (mais atentos ao cuidado e à relação no modelo 0 a 3, mais centrado na didática no 3 a 6).

## **Escolhas organizacionais, de pesquisa e de intervenção com as instituições 0 a 6 internamente ao projeto *Dappertutto*: o percurso de trabalho**

Com base na moldura teórica até aqui exposta e levando em conta a história das duas tipologias de instituições educativas, internamente ao projeto *Dappertutto* as escolhas organizacionais foram articuladas com base em cinco linhas principais interagentes, identificadas para garantir a eficácia da intervenção e o envolvimento de todos os participantes, mesmo que em planos diferentes:

- a) Estruturação de uma “cabine de direção”, formada por representantes dos colaboradores da pesquisa (aí incluídos a Prefeitura, ente gestor da creche, e a diretora da pré-escola e da escola de Ensino Fundamental federal), no âmbito da qual se compartilha o plano de pesquisa/intervenção e se fazem

<sup>8</sup> Na Itália, os profissionais nas creches são chamados educadores/educadoras, enquanto na pré-escola são chamados professores. Isto também é um indicador das diferentes concepções socioculturais em relação às duas instituições educativas. Nestas páginas usarei o gênero feminino para denominá-los, visto que 98,3% é constituído por mulheres (dados ISTAT de 2019).

escolhas *in itinere* em função das necessidades emergentes ao longo do processo, em uma perspectiva de corresponsabilidade e participação (as escolhas dizem respeito tanto ao percurso a ser realizado quanto às ações voltadas a facilitá-lo).

- b) Interconexão das atividades previstas pelo projeto, entre si e com a pesquisa, para favorecer uma ampliação da eficácia das ações propostas, através das conexões entre uma e outra e graças à coerência metodológica interna. Nesse sentido, foram identificadas modalidades de conexão dos especialistas de laboratório entre si, e entre eles, as professoras e as educadoras; a reflexão contínua sobre a metodologia adotada dá suporte à inovação didática e às hipóteses de experimentação relativas à pesquisa.
- c) Incremento do conhecimento recíproco entre creche e pré-escola, a partir da troca e da reflexão conjunta entre educadoras, professoras e especialistas de laboratório, sobre as experiências práticas com as crianças, em encontros sistemáticos em grupo, com base em “diários de bordo” redigidos individualmente e relatados em grupo.
- d) Promoção da participação e da motivação intrínseca de educadoras e professoras na pesquisa sobre o currículo e sobre a continuidade através de movimentos precisos; entre estes, a adesão voluntária ao percurso de formação/experimentação em todas as suas fases, após o compartilhamento de um “contrato formativo” relativo a finalidades, metodologia e compromisso exigido.
- e) Utilização da avaliação em termos autorreflexivos como metodologia de base da pesquisa, baseada em um processo de consciência e de compartilhamento e funcional à mudança.

As linhas organizacionais acima descritas se traduziram em um percurso da duração de três anos, desde maio de 2018 a julho de 2021 (o projeto e a pesquisa, portanto, ainda não foram concluídos) que tentarei relatar, sinteticamente, nas suas etapas principais com fins exemplificativos. Vou focalizar particularmente o percurso de pesquisa, identificando alguns pontos de reflexão em relação à possibilidade de realizar uma continuidade entre creche e pré-escola e enfatizando pontos críticos, recursos, questões abertas.

## Período maio-dezembro de 2018: planejamento da pesquisa

- definição do projeto e sua tradução à práxis através de uma hipótese de organização e de coordenação das diversas “ações”;
- apresentação do projeto às instituições envolvidas, ajuste – em conjunto – das principais modalidades organizacionais, dos tempos, das finalidades;
- constituição de uma “cabine de direção”, composta por vários colaboradores institucionais; reuniões sistemáticas para a identificação de modalidades de conexão entre as intervenções na pré-escola e na creche.
- pesquisa e aprofundamento da literatura e dos documentos nacionais e europeus sobre a pedagogia da infância e sobre as instituições educativas 0 a 6; subdivisão das leituras, elaboração individual de fichas sintéticas e troca entre todos, com o fim de construir um conhecimento compartilhado e uma linguagem comum.
- Definição de um percurso de pesquisa relativo ao planejamento e à experimentação de um currículo 0 a 6 que se articulará em *sete fases* principais nos anos escolares 2019-2020 e 2020-2021.

### *Fases da pesquisa (percurso nos três anos)*

- 1) Avaliação de contexto em termos autorreflexivos através de instrumentos válidos e confiáveis, por parte das professoras e das educadoras e de um ou dois observadores especialistas externos (envolvidos na pesquisa em várias funções, sem um papel hierárquico superior), para cada uma das três instituições (creche municipal, creche privada, pré-escola federal).
- 2) A avaliação é precedida por alguns encontros de formação ao uso dos instrumentos.
- 3) Restituição aos grupos dos três diversos contextos separadamente: negociação e compartilhamento relativos aos pontos fortes e aos pontos fracos de cada contexto educativo.
- 4) Restituição aos três grupos juntos; análise dos pontos em comum e das diferenças nos resultados da avaliação nos diversos contextos. Escolha compartilhada das mudanças a serem realizadas e dos âmbitos sobre os quais se deseja experimentar “atividades curriculares” em uma perspectiva de continuidade entre creche e pré-escola. Programação de seminários formativos de aprofundamento sobre os âmbitos individuais.
- 5) Uso do instrumento “Tra 0-6” (“Entre 0 e 6”) (BONDIOLI; SAVIO; GOBETTO, 2017) em pequenos grupos divididos por tipologia de

instituição educativa para identificar traços comuns e diferenças na cultura e nas práticas da creche e da pré-escola.

- 6) Restituição em intergrupo dos dados coletados e identificação das opiniões em comum e das diferentes em relação às especificidades da creche e da pré-escola; debate e reflexão em um clima de não julgamento.
- 7) A partir de necessidades e desejos compartilhados, planejamento em comum entre educadoras e professoras, e experimentação de novas práticas e metodologias com as crianças, nos diversos contextos. Reuniões quinzenais de conexão entre creche e pré-escola juntamente com a participação nos seminários de aprofundamento em cadência mensal.
- 8) Avaliação conclusiva da experiência e hipóteses para o futuro.

### *Objetivos gerais*

Formação continuada; aumento de consciência profissional; aumento da dimensão de grupo de trabalho no âmbito das instituições educativas; aprofundamento do conhecimento recíproco entre creche e pré-escola sob uma ótica de continuidade vertical; aumento das competências de observação e auto-observação; identificação das necessidades formativas; formulação de hipóteses de intervenção e de mudança em função também de um currículo 0 a 6, consolidação de uma metodologia laboratorial e baseada em uma abordagem holística aos processos de aprendizagem.

### **Período janeiro a julho de 2019: realização das primeiras 2 fases da pesquisa**

- Reuniões mensais da cabine de direção
- Laboratórios artísticos expressivos realizados pelos especialistas, com a participação de professoras e educadoras durante o horário de trabalho
- Reuniões mensais de conexão entre os especialistas, as professoras de pré-escola e as educadoras da creche, coordenadas pela autora deste artigo
- Realização das primeiras duas fases da pesquisa (*avaliação de contexto e restituição aos grupos individuais*)

### *Instrumentos utilizados para a avaliação de contexto*

Escala de Observação e Avaliação para a Pré-escola – SOVASI (HARMS; CLIFFORD, 1994); Escala para a Avaliação da Creche – SVANI (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 1992); adaptações italianas de instrumentos americanos, que foram validados e que foram utilizados em numerosas realidades educativas no território nacional, em termos formativos e de pesquisa.

### *Relato em detalhe, somente para esta fase, a metodologia adotada, para fins exemplificativos.*

Após um encontro de compartilhamento de explicitação teórica e de compartilhamento de finalidades e instrumentos de todo o percurso de pesquisa, foi dada liberdade às professoras e às educadoras de aderir ou não, de modo que fosse garantida a motivação e a responsabilização das participantes em relação à pesquisa. Aderiram 5 turmas de pré-escola, de um total de 7; 8 educadoras da creche municipal, de um total de 11. Em reuniões sucessivas, em cada um dos dois contextos previstos, com as professoras e as educadoras que aderiram, foram apresentados os instrumentos de avaliação para a primeira fase (SVANI e SOVASI) e suas modalidades de uso. Professoras e educadoras então atribuíram, individualmente, uma pontuação aos Itens dos instrumentos e depois entregaram as fichas às observadoras-especialistas externas, que, por sua vez, utilizaram o mesmo instrumento de observação-avaliação nos contextos educativos individuais. Os dados coletados foram elaborados identificando pontos fortes e fracos turma por turma, subescala por subescala; foi então feita uma comparação entre as turmas, entre as pontuações médias por item de cada turma e foi elaborada uma média geral para cada contexto educativo observado. As comparações foram feitas também entre as pontuações atribuídas pelas professoras e educadoras e as pontuações atribuídas pelas observadoras-externas. Para cada tipologia de análise foram elaborados histogramas para permitir uma imediata percepção visual. No final foi organizado um encontro de restituição dos dados em cada um dos contextos educativos envolvidos, no âmbito do qual foram realizadas reflexões a partir dos dados e das comparações, sobre pontos fortes e fracos e sobre as necessidades evidenciadas, e foram compartilhadas hipóteses de mudança para o ano escolar sucessivo.

## **Período setembro-dezembro de 2019: novo ano escolar, realização da 3ª fase da pesquisa**

- Restituição, a todos os três grupos juntos, dos resultados das avaliações e das reflexões sobre os três diversos contextos educativos; discussão e debate com todas as participantes.
- Formação empírica das professoras e das educadoras com os especialistas de laboratório, sobre as diversas linguagens artístico-expressivas, finalizada a uma maior compreensão da metodologia laboratorial a partir de si: reflexão sobre as modalidades de relação com as crianças e sobre a condução das atividades para uma transferência do que foi aprendido e uma inovação das práticas educativas cotidianas.
- Reuniões periódicas de coordenação entre os especialistas, tutores, educadoras de creche, professoras de pré-escola; conhecimento recíproco, inclusive através de um compartilhamento dos “diários de bordo”.

## **Período janeiro-julho 2020: realização da 4ª fase da pesquisa e modificações ligadas à pandemia**

- Utilização em pequenos grupos, homogêneos por tipologia (creche ou pré-escola), do instrumento “Tra 0-6” (BONDIOLI; SAVIO; GOBETTO, 2017)<sup>9</sup>, discussão e reflexão interna a cada grupo e atribuição de um juízo em relação aos indicadores reportados pelo instrumento como transversais.

9 O instrumento *TRA 0-6* foi construído através de uma pesquisa compartilhada que interrogou e depois articulou vários pontos de vista (pesquisadores, professores, educadores, coordenadores pedagógicos) a partir dos indicadores contidos em instrumentos avaliativos já existentes. Propõe uma perspectiva sobre os princípios e as circunstâncias que podem caracterizar transversalmente a qualidade educativa das instituições para a infância 0 a 6 anos, apresentando:

- indicadores transversais, ou seja, considerados válidos tanto para a creche quanto para a pré-escola;

- para cada indicador, princípios e circunstâncias que realizam tais princípios, sendo também estes considerados transversais.

O dispositivo pede a quem preenche que: exprima o próprio grau de concordância/discordância com tal perspectiva; e que avalie quanto tal perspectiva é realizada no próprio contexto operativo.

Para a pesquisa apresentada nestas páginas, educadoras da creche e professoras da pré-escola exprimiram o próprio parecer relativamente ao fato de que alguns indicadores poderiam dizer respeito somente à creche, somente à pré-escola ou a ambas.

- Planejamento paralelo da reorganização dos espaços na pré-escola: decisão de abrir as turmas e de utilizar também os espaços internos e externos do edifício escolar.
- *Março-junho*: fechamento de tudo por causa da pandemia de Coronavírus (Covid 19); atividades à distância envolvendo também as famílias, elaboração de linhas-guia para os especialistas, para os vídeos centrados nos laboratórios artístico-expressivos (extrapola os temas tratados nestas páginas, mas me parece importante sublinhar que, apesar de tudo, a conexão e a rede entre as intervenções não se interrompeu).

### **Período setembro 2020-janeiro 2021: retomada, em nova estrutura, e realização da 5ª fase da pesquisa**

- Em setembro, antes do início das aulas, planejamento compartilhado em grupo, levando em conta a subdivisão em subgrupos, ou “bolhas”, das turmas da pré-escola, em função da prevenção do contágio da Covid 19. A decisão de caracterizar os espaços, abrindo as turmas e fazendo circular os pequenos grupos de crianças, não pôde ser realizada por causa de preocupações e dificuldades ligadas à pandemia.
- Continuação dos laboratórios realizados por especialistas externos à pré-escola, mas não à creche (por diversas disposições dos entes gestores)<sup>10</sup>.
- Restituição *online*, em intergrupo, a professoras e educadoras, das suas opiniões coletadas no instrumento “Tra 0-6”. Possibilidade de refletir sobre as ideias de “creche” e de “pré-escola”, de comparar-se e de se conhecer melhor. Situação de audição, curiosidade, interesse, inclusive em relação às divergências. Reflexão sobre as origens de algumas práticas nas duas diferentes instituições e uma maior compreensão de ambas. Clima social positivo, ligado, provavelmente, não somente à ausência de julgamento, mas também ao recíproco conhecimento e confiança construída no tempo entre professoras e educadoras, graças às atividades de troca realizadas no âmbito do projeto *Dappertutto*.

10 Por razões de segurança, a Prefeitura de Palermo vetou, de fato, o ingresso de pessoal externo no espaço da creche, o que não aconteceu na pré-escola, administrada pelo Estado.

### *Tra 0-6: pontos de reflexão*

Os elementos de continuidade e de descontinuidade entre creche e pré-escola e os pontos de reflexão que emergiram em seguida ao uso do instrumento foram os seguintes.

Além das diferenças organizacionais e históricas (como a proporção numérica entre crianças e adulto, as turmas/grupos na pré-escola, os diversos modelos de referência), mas em um certo sentido ligadas a elas, as *maiores divergências* de opinião entre creche e pré-escola vindas à tona referem-se a:

- a inserção das crianças (tanto em relação às modalidades de desenvolvimento da inserção quanto de planejamento, monitoramento e avaliação)
- a relação educativa em relação à idade (segundo as educadoras da creche é difícil favorecer a cooperação entre adulto e criança e entre crianças e promover a construção de um sistema de significados compartilhados)
- O planejamento, o monitoramento e a avaliação dos tempos e ritmos da jornada educativa (segundo a pré-escola são definidos externamente e ligados à organização da escola de Ensino Fundamental com a qual compartilha os espaços do edifício)
- os espaços, tanto em relação à estruturação quanto ao planejamento, avaliação e monitoramento
- a participação das famílias em relação às modalidades de apoio à participação dos pais e, conseqüentemente, ao planejamento, avaliação e monitoramento.

*Maiores convergências* (mesmo em desacordo com os indicadores do instrumento, como no caso da brincadeira ou da cooperação entre profissionais:

- as atividades de aprendizagem (acordo tanto em relação aos princípios quanto às boas práticas)
- a brincadeira, para ambas, não pode ser proposta nos momentos geralmente dedicados às atividades educativas e não pode ser planejada; não pode, portanto, ser monitorada e o projeto não pode ser avaliado
- o fato de que a cooperação entre os profissionais não possa ser planejada (e, portanto, que o projeto não possa ser nem monitorado nem avaliado)
- o planejamento, a aferição e o monitoramento da continuidade a continuidade horizontal com as famílias

## Período fevereiro-junho 2021: realização da 6ª fase da pesquisa

- Identificação em grupo de um âmbito comum com base no qual a creche e a pré-escola elaboraram um projeto laboratorial juntas, ligando-o à própria programação.
- Planejamento em comum, no mês de janeiro, e realização nos meses de fevereiro e março de 2021, dos laboratórios internamente à creche e internamente à pré-escola. Os laboratórios tiveram uma cadência bissemanal e foram ministrados pelas próprias educadoras da creche e pelas próprias professoras nos dois diferentes contextos, com o apoio de duas especialistas de laboratório externas, com as quais já trabalhavam há dois anos.
- Coordenação constante das especialistas, que se coordenaram entre elas e com esta que escreve para uma supervisão geral.
- Realização de três reuniões de debate, trocas, avaliação *in itinere*, *online*, entre professoras e educadoras da creche e uma de avaliação geral como conclusão da experiência.
- Sobre as questões surgidas em termos de “necessidades formativas” a partir do instrumento entre 0 e 6, foram ainda realizados – com frequência mensal, por especialistas nacionais identificados a partir da temática – 4 seminários teórico-metodológicos + 4 laboratórios, entre janeiro e abril (infelizmente, sempre *online*, por causa da pandemia) para levantar pontos de reflexão, em âmbito teórico e metodológico, para a pesquisa 0 a 6 e para aumentar o conhecimento e o compartilhamento entre creche e pré-escola.

### *Estes são os títulos dos seminários*

- o valor da brincadeira para as crianças e o papel do adulto;
- o direito das meninas e dos meninos de viver contextos criativos;
- ninguém nasce estrangeiro: crescer e construir uma comunidade intercultural;
- as linguagens expressivas na formação (das crianças, dos adultos, dos formadores).

## Sétima e última fase *in progress*

O percurso de pesquisa não se concluiu ainda; chegamos à 7ª fase, ou seja, estamos elaborando os dados coletados por professoras e educadoras, através dos questionários de avaliação da experiência, os resultados dos *focus group* com os especialistas dos laboratórios, professoras e educadoras, os questionários para os pais. Além disso, no mês de julho está prevista uma “assembleia cidadã”, em uma grande praça do principal bairro envolvido no projeto *Dappertutto*.

É possível, de qualquer modo, afirmar que as professoras e educadoras participaram ativamente com grande motivação e garantiram a sua presença durante toda a pesquisa. Partindo de uma desconfiança inicial, baseada principalmente em pré-conceitos ligados ao total desconhecimento das características da creche e da pré-escola, com o tempo desenvolveram uma estima recíproca cada vez maior e uma consciência das especificidades e dos pontos de contato em uma ótica de continuidade 0 a 6; além disso, aumentaram a sua capacidade de trabalhar em grupo e aumentaram as competências metodológicas em relação ao planejamento, à avaliação de contexto e à metodologia laboratorial.

## Conclusões

Em conclusão, parece-me importante enfatizar que, para fins de um percurso formativo e inovativo dos contextos, é necessário um tempo longo para que os processos de mudança possam ser adotados pelas pessoas e pelas organizações. Além disso, mostra-se evidente a eficácia de experiências formativas, projetuais e de grupo em comum entre educadoras de creche e professoras de pré-escola, para realizar uma efetiva continuidade baseada no conhecimento recíproco e no compartilhamento de uma perspectiva pedagógica. Paralelamente, é preciso sublinhar o poder transformador dos percursos de avaliação reflexiva e a sua eficácia, se inseridos em uma moldura que leva em conta a complexidade e a “não determinação” de uma abordagem ecológica e sistêmica (MIGNOSI, 2012). Trata-se de aceitar o desafio que consiste em conjugar o rigor metodológico e a clareza da estrutura organizacional com a flexibilidade necessária em toda experiência em que é inato um papel ativo de todos aqueles que dela fazem parte, bem como com a imprevisibilidade de eventos internos e externos; se se tem a responsabilidade de uma pesquisa, isso significa aceitar abrir mão do controle – embora mantendo firme a rota.

A propósito de “rota”, em relação ao âmbito específico da pesquisa descrita nestas páginas, parece-me digno de nota perceber que a intervenção realizada vai na direção indicada pelas *Linhas pedagógicas para o sistema integrado “zero a seis”*, publicadas pelo Ministério da Educação e da Pesquisa Italiano nos primeiros dias de janeiro de 2021.

Nesse documento podem ser percebidos os traços do currículo em uma perspectiva de continuidade enunciados por Bondioli e Savio (2018, p. 13-14, tradução nossa):

a indissociabilidade entre cuidado e educação; o caráter holístico das experiências para cuja realização concorrem, de maneira integrada, inteligência, corporeidade, afetos e relações; a centralização na criança, nos seus interesses, inclinações, potencialidades; o adulto como facilitador dos processos de crescimento, que se caracteriza profissionalmente pela capacidade de ‘promover a partir do interior’, ou seja, de se aproximar às crianças na sua alteridade e de ajudá-las a crescer; a atenção à experiência social como sinal dos contextos educativos extradomésticos; a convicção de que o período da infância deve ser vivido com plenitude e não somente em vista do futuro.

Tal perspectiva não é somente italiana, mas pertence à rede dos estados membros da União Europeia, que há mais de vinte anos refletem sobre o valor social e cultural das instituições educativas 0 a 6 anos e sobre a definição de padrões de qualidade compartilhados (LAZZARI, 2016). A mais recente Recomendação europeia, de 2019, sanciona a passagem de uma ideia de infância à qual tradicionalmente havia sido atribuída uma “cidadania fraca”, ao pleno reconhecimento do “protagonismo das crianças” e das suas potencialidades cognitivas, relacionais e sociais (LAZZARI, 2020, p. 19, tradução nossa). Há ainda muita estrada a percorrer para construir uma cultura da infância e para contrastar os perigos intrínsecos à sociedade de consumo e ao liberalismo econômico (BAKAN, 2012), mas é possível afirmar que os documentos italianos e europeus vão nessa direção.

## REFERÊNCIAS

- BAKAN, Joel. *Assalto all'infanzia*. Trad.it. Milano: Feltrinelli, 2012.
- BALDACCI Massimo. *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori, 2001.
- BATESON, Gregory. *Verso un'ecologia della mente*. Trad.it. Milano: Adelphi, 1976.
- BECCHI, Egle. Il sapere che entra nella scuola. *Riforma della scuola*, Roma, v. 6, n.7, p. 9-11, 1978.
- BECCHI, Egle; VERTECCHI, Benedetto (a cura di). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli, 1992.
- BECCHI, Egle (a cura di). *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*. Milano: Angeli, 1995.
- BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; CENTAZZO, Roberto. *Strumenti e indicatori per valutare il nido*. CIPOLLONE, Laura (cur.). Azzano S. Paolo: Edizioni Junior, 1999.
- BION, Wilfred. *Esperienze nei gruppi*. Trad.it. Roma: Armando, 1971.
- BONDIOLI, Anna. Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna. In: Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia (a cura di). *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior, 1993. p. 1-16.
- BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: Franco Angeli, 2000.
- BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica (a cura di). *Verso un modello di valutazione formativa, ragioni, strumenti e percorsi*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2004.
- BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella; GOBETTO, Barbara. *TRA 0-6*. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6. San Paolo D'Argon: Zeroseiup, 2017.
- BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci, 2018.
- BRONFENBRENNER, Urie. *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad.it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- BRUNER, Jerome. *La mente a più dimensioni*. Trad. it. Bari: Laterza, 1989.
- CASTAGNA, Vittoria. *Coltivare la libertà. Uno strumento autovalutativo per un'educazione di genere nella scuola dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior-Bambini, 2020.
- CASTIGLIONI, Micaella. Perché Paulo Freire nell'educazione di oggi?. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, Lecce, n. 1, p. 73-87, 2017.
- FREIRE, Paulo. *La pedagogia dell'autonomia*. Trad. it. Torino: EGA, 2014.

HARMS, Telma; CLIFFORD, Richard M. *SOVASI*. Trad. it. di M. Ferrari; Antonio Gariboldi. Bergamo: Edizioni Junior, 1994.

HARMS, Telma; CRYER, Deborah; CLIFFORD, Richard M. *SVANI*. Trad. it. di M. Ferrari e P. Livraghi. Milano: Franco Angeli, 1992.

ITALIA. *Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65*. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. Disponivel em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>. Acesso em: 28 out. 2021.

LANZARA, Giovan Francesco. *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*. Bologna: Il Mulino, 1993.

LAZZARI, Arianna (a cura di). *Un quadro Europeo per la qualità dei servizi educativi e cura dell'infanzia*: proposta di principi-chiave. San Paolo D'Argon: Zeroseiup, 2016.

LAZZARI, Arianna. Sostenere la qualità dei servizi per l'infanzia in prospettiva sistemica. Riflessioni a margine del dibattito europeo. In: LAZZARI, Arianna et alii. *Prospettive educative per i servizi zero-sei*. Parma: Edizioni Junior, 2020. p.13-56.

MASELLI, Marina; ZANELLI, Paolo. *Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo*. Parma: Edizioni Junior, 2013.

MIGNOSI, Elena. La valutazione di contesto come intervento formativo. *Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer*, Palermo, anno XXX, NN. 1-2, p.1-39, 2001.

MIGNOSI, Elena. La riflessività nel percorso formativo dei formatori. *Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer*. Palermo, anno XLI, n. 1, p. 13-29, 2012.

MIGNOSI, Elena. Il gruppo di lavoro nei servizi educativi. In: LICHENE, Claudia (a cura di). *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze*. San Paolo d'Argon: Zeroseiup edizioni, 2019. p. 103-115.

MUTI, Pier Luigi. *Organizzazione e formazione*. Milano: Franco Angeli, 1990.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. *Discutendo si impara*. Roma: NIS, 1991.

QUAGLINO Gian Piero; CASAGRANDE, Sandra; CASTELLANO, Anna Maria. *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina, 1992.

QUAGLINO, Gian Piero. *La scuola della vita*: Manifesto della terza formazione. Milano: Raffaello Cortina, 2011.

TELFENER, Umberto. *Apprendere i contesti*. Milano: Raffaello Cortina, 2011.

WENGER, Etienne. *Comunità di pratica*: Apprendimento, significato e identità. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1998.

ZUCCHERMAGLIO, Cristina. *Studiare le organizzazioni*. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina (a cura di). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED, 1995. p. 235-261.

ZUCCHERMAGLIO, Cristina. *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino, 2013.

---

Texto recebido em 09/06/2021.  
Texto aprovado em 28/07/2021.