

DOSSIÊ: “Desafios para a avaliação de contexto na educação infantil: Itália e Brasil”.

Construindo a avaliação em conjunto: a experimentação de uma abordagem participativa para avaliação na região italiana da Emília Romanha¹

Costruire insieme la valutazione: la sperimentazione di un approccio partecipato alla valutazione in Regione Emilia Romagna (Italia)

Building evaluation together: a participative approach experimentation about evaluation in Emilia Romagna Region (Italy)

Antonio Gariboldi ⁽ⁱ⁾

Marina Maselli ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – UNIMORE, Reggio Emilia, IT, <http://orcid.org/0000-0002-7061-9082>, antonio.gariboldi@unimore.it

⁽ⁱⁱ⁾ Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – UNIMORE, Reggio Emilia, IT, marinamaselli63@gmail.com

Resumo: A partir de 2010, na região de Emília Romanha, foi promovido um plano de ação negociado em nível institucional, seguido pela experimentação de uma abordagem participativa para a avaliação dos serviços educativos para a primeira infância. A experimentação, que envolveu serviços públicos e privados, visa à construção de um sistema regional de regulamentação de qualidade educacional na governança pública. As principais características da abordagem de avaliação são a sua natureza social e a sua função formativa, a criação de uma relação de colaboração entre os serviços dentro do processo de autoavaliação, a possibilidade de uma contextualização parcial de ferramentas e procedimentos e o caráter recursivo do processo.

Palavras-chave: avaliação participativa, qualidade educacional, serviços educacionais para a primeira infância

¹ Submissão original em italiano (Costruire insieme la valutazione: la sperimentazione di un approccio partecipato alla valutazione in Regione Emilia Romagna (Italia)). Traduzido por Pedro Kozlakowski (Tradutor, bacharel em Letras Português-Italiano pela Universidade de São Paulo; Tikinet, São Paulo, SP, Brasil.)

Riassunto: Dal 2010 in Regione Emilia Romagna (Italia) è stato promosso, a livello istituzionale, un percorso di elaborazione negoziata e successiva sperimentazione di un approccio partecipato alla valutazione dei servizi educativi per la prima infanzia. La sperimentazione, che ha coinvolto i servizi pubblici e privati, è finalizzata alla costruzione di un sistema regionale di regolazione della qualità educativa a governance pubblica. Caratteristiche fondamentali dell'approccio valutativo sono la sua natura sociale e la sua funzione formativa, la creazione di un rapporto di collaborazione tra i servizi nell'ambito del processo di auto-eterovalutazione, la possibilità di una parziale contestualizzazione di strumenti e procedure e il carattere ricorsivo del processo.

Parole chiave: valutazione partecipata, qualità educativa, servizi educativi per la prima infanzia

Abstract: From 2010 in Emilia Romagna Region (Italy) the institutional authority promoted a negotiation process of elaboration and subsequent experimentation of a participative approach to evaluation of educational services for early childhood. The experimentation, that involved public and private services, is aimed at the implementation of a regional system of quality regulation in public governance. Key features of the evaluation approach are its formative function and social characterization, the creation of a collaborative relationship between educational services within the process of self-evaluation and external evaluation, the possibility of a partial contextualization of evaluation tools and procedures and the recursive nature of the process.

Keywords: participatory evaluation, educational quality, educational services for early childhood.

1. Um sistema plural: serviços educacionais para a primeira infância na Itália

O desenvolvimento do sistema italiano de serviços educacionais para a primeira infância, regulados por diferentes normas regionais e entendidos até agora como serviços de demanda individual, ou seja, serviços que não são oferecidos por obrigação institucional e não são declarados livres por lei, tem sido caracterizado tanto no nível da diferenciação territorial, quanto no progressivo aumento da complexidade. Do ponto de vista da diferenciação territorial, em nível nacional, existe uma lacuna considerável em termos de presença e difusão de serviços entre as regiões do Centro-Norte e as Regiões do Sul da Itália, em benefício das primeiras; em termos de complexidade, no entanto, a criação de um tipo distinto de serviço destinado a 0-3 anos (creches e serviços suplementares de assistência domiciliar) e a presença cada vez mais

significativa de uma variedade de agências de gestão privada delinear a realidade de um sistema plural com recursos e abordagens diversificados – ligada às políticas de terceirização de serviços públicos.

Dada a ausência de padrões de qualidade e legislação que regulam os serviços em nível nacional, as características estruturais e organizacionais dos serviços para a primeira infância, como dissemos, são definidas no contexto das regulamentações regionais que destacam, em alguns casos, as diferenças não irrelevantes, contribuindo para a determinação de um quadro heterogêneo de situações territoriais que tem importantes repercussões no perfil qualitativo das creches e outros serviços. No entanto, também em relação ao contexto regional individual, considerando a falta de definição de modelos de governança pública de sistema de serviço de controle de qualidade educacional, afirma-se a necessidade de promover e apoiar o processo de qualificação e integração de serviços públicos e privados, além de uma simples coexistência territorial.

2. Qualidade estática e qualidade dinâmica: construindo uma relação entre coerência e diferença

Um problema que parece central para a construção de um sistema de controle de qualidade educacional regional é definir condições e viabilizar processos que assegurem uma relação entre a coerência e a diferença na qualidade de serviços, nomeadamente para assegurar alguns elementos de qualidade de base, evitando, porém, homologar e “aplainar” as diferentes realidades, em detrimento de escolhas que possam expressar identidades e perspectivas educacionais originais e inovadoras. Trata-se, portanto, de reunir e interagir tendências unificadoras da qualidade do ensino, a fim de garantir um sistema que forneça condições e oportunidades positivas e basicamente homogêneas para todos os cidadãos e seus filhos que delas desfrutem, com respeito às diferenças – isto é, valores e linhas criativas de pesquisa educacional que podem desenvolver a oferta de treinamento de indivíduos ou redes de serviços.

No contexto de um discurso sobre a avaliação, pode ser útil, neste sentido, pensar brevemente sobre a noção de qualidade, recordando a diferenciação feita entre qualidade conceitualmente estática e qualidade dinâmica por Robert Pirsig (1992). Embora não se refira

especificamente ao campo educacional, Pirsig (1992) propõe uma distinção efetiva para abordar a questão. Em relação à antropologia, ele afirma, de fato, que:

Cada cultura tem seu próprio modelo de bem estático, derivado de leis fixas e das tradições e valores que as expressaram. Ele forma a estrutura básica de uma mesma cultura e, portanto, é o que o define... Mas há também um bem dinâmico, que não pode ser situado em qualquer sistema de regras, uma vez que ele se redescobre com o desenvolvimento da cultura. (p.150)

A qualidade, portanto, tem dois componentes: o componente estático refere-se aos padrões fixos e estáveis, que podem ser claramente explicados e definidos. Eles representam a espinha dorsal de uma cultura ou de uma organização, definem sua identidade e permitem que ela seja mantida e reproduzida ao longo do tempo. “A qualidade estática sempre contém um elemento de memória, que está em conformidade com um padrão pré-constituído de valores sólidos e seus objetos” (Pirsig, 1992, p. 152). O componente dinâmico da qualidade, por outro lado, é um catalisador de processos evolutivos, é transformador e gerador de mudanças. Não é imediatamente categorizado e causa instabilidade que pode ter efeitos que desenvolvem ou degeneram. Precisamente por essa razão, a evolução está ligada à combinação de estática e dinâmica:

Padrões estáticos são mortais quando são exclusivos, quando exigem obediência cega e sufocam qualquer mudança dinâmica. No entanto, eles fornecem a força estabilizadora indispensável para proteger o progresso dinâmico da degeneração... A maior versatilidade é um progresso em direção à qualidade dinâmica, maior capacidade de controlar o progresso em direção à qualidade estática. Mas o que importa é que sem a qualidade dinâmica o organismo não pode crescer e sem a qualidade estática não pode se sustentar. Ambas são necessárias. (Pirsig, 1992, p. 159, p.191)

Ao relatar a distinção conceitual estática/dinâmica aos sistemas organizacional-institucionais, em particular ao contexto do sistema de serviços educacionais para a primeira infância, pode-se dizer que a qualidade está na capacidade de se conformar a valores, condições e modalidades histórica e socialmente definidas como respondendo aos objetivos dessas realidades educacionais, e na capacidade de manter vivos nos serviços um processo constante de pesquisa, uma tendência em direção à renovação e uma perspectiva evolutiva de mudança. Deste ponto de vista:

Qualidade estática é aquela que empurra um sistema organizacional para fazer bem o que já está fazendo: ela leva ao conceito de “padronização” e tem a função de garantir aos usuários dos

produtos ou serviços desse sistema organizacional o fato de que ambas são “boas práticas”, em comparação com o conhecimento e as diretrizes intencionalmente codificadas. [ênfase no original] [Enquanto] a qualidade dinâmica é aquela que empurra um sistema organizacional para fazer coisas novas, que mais cedo ou mais tarde encontrarão sua padronização, mas cuja qualidade imediata é, entretanto, a busca de novos caminhos, novos métodos, novos temas sobre os quais medir. (Beccastrini, 2005)

A reflexão sobre a noção de qualidade e o destaque de sua natureza dupla (estática e dinâmica), que será retomada posteriormente, representa, em nossa opinião, um pré-requisito fundamental para o raciocínio sobre a construção de um sistema efetivo de avaliação, regulação e promoção de qualidade educacional, ou seja, um sistema que visa assegurar consistência qualitativa à rede de serviços, estimulando a inovação e evitando uma burocracia de avaliação ou nivelamento em padrões e esquemas rígidos predefinidos.

Segundo Reborá (2010), que tem levantado esta questão em relação à avaliação em sistemas universitários, é necessário desenvolver uma “abordagem estratégica de avaliação”, sem reduzi-la a fatos meramente técnicos, mas considerando-a como elemento gerador de processos de mudança organizacional. Em essência:

Se quisermos inserir a avaliação em um raciocínio estratégico, o que é necessário é uma abordagem “dupla” [ênfase no original]; ocorre uma dupla ordem de intervenções, visando, por um lado, garantir uma plataforma de qualidade estática, com regras e mecanismos de controle operacional e, por outro lado, promover espaços de qualidade dinâmica. (p.8)

Uma abordagem que, no contexto mais geral de um sistema de regulação de qualidade de serviço, pode conciliar a necessidade de acreditação à certificação de padrões predefinidos e com a valorização de processos de avaliação de formação aberta. Uma abordagem que também pressupõe considerar as razões do comportamento das pessoas envolvidas e as diferentes culturas profissionais e que implica “assumir maior responsabilidade de formação por todos os agentes envolvidos [e] a necessidade de adotar um modelo de avaliação participativo, colaborativo e democrático” (Semeraro & Aquario, 2011, p.27).

3. O processo de construção negociada do sistema de avaliação

Em sintonia com essas premissas conceituais, a Região Emília Romanha iniciou, em 2010, sob responsabilidade da autoridade institucional, um processo negociado de elaboração e

posterior experimentação de um sistema de avaliação da qualidade educacional dos serviços para a primeira infância. Um sistema funcional para regular a qualidade dos serviços também em termos de definição de procedimentos de credenciamento, mas voltado para o contexto de uma abordagem participativa e democrática de avaliação, fortemente caracterizado em termos de treinamento e que atribui responsabilidade e poder de decisão aos operadores de serviços, tanto na fase de concepção como na gestão de processos e na utilização operacional dos dados de avaliação.

Tendo em vista um percurso e uma abordagem avaliativa que reforçaram a dimensão negociadora, colaborativa e participativa, existe um modelo de governança que inspirou a cultura específica da avaliação à qual foi feita referência. Em contraste com a visão predominante de governança neoliberal, que pretende avaliar como um dispositivo funcional, para criar lógicas de mercado (também no contexto de sistemas de serviços inteiramente públicos, como o sistema das universidades italianas), dinâmicas de competição e hierarquias de excelência, o modelo que inspirou a trajetória de trabalho foi o da rede e da parceria baseada na cooperação e na coordenação entre os diferentes agentes envolvidos nos serviços (Giovannini, 2012).

Deve-se notar também que na Emília Romanha a autoridade regional tem promovido e apoiado, por anos, iniciativas e projetos que têm estimulado a comparação entre serviços, o compartilhamento de práticas e o desenvolvimento de redes. como o projeto de intercâmbio pedagógico, que incentivou o conhecimento das diferentes realidades educacionais do território; o trabalho plurianual sobre a documentação, de que participaram e participam as realidades públicas e privadas dos vários territórios; os seminários bienais para coordenadores pedagógicos sobre tópicos educacionais específicos; a iniciativa de formação em serviço para coordenadores recém-nomeados; e, no que diz respeito mais especificamente à questão da avaliação, o percurso da *qualidade negociada* que, no final dos anos noventa, envolveu os serviços de diferentes contextos provinciais em um processo de autoavaliação etérea que, no sistema regional, resultou na definição acordada de alguns indicadores de qualidade. Um trabalho, este último, que também teve desenvolvimentos significativos em algumas áreas do território, mas não uma evolução sistemática em nível regional.

Deve acrescentar-se que, em relação ao objetivo de organizar, entre os serviços públicos e privados para as crianças, uma rede que possa permitir comparações de ideias, colaborações estruturais e sinergias organizacionais, foi crucial a criação, por uma lei regional do ano 2000,

modificada em 2012, da Coordenação Pedagógica Provincial (hoje em dia, com as recentes inovações regulamentares relativas às províncias, Coordenação Pedagógica Territorial). A Coordenação Pedagógica Provincial (CPP) é composta pelos coordenadores pedagógicos dos serviços públicos e privados presentes nos vários territórios provinciais e tem:

tarefas de formação, comparação e troca de experiências, de promoção da inovação, experimentação e serviços de qualificação e monitoramento de apoio e avaliação do projeto educativo, de acordo com a atividade de planejamento da província nos serviços para a infância. A Coordenação Pedagógica Provincial também cuida das relações com os institutos de pesquisa e da conexão com os centros de famílias. (Artigo 34, Lei 1/2000)

A atribuição, à CPP, da função de monitoramento e avaliação do projeto educativo, resultado da mudança regulatória 2012, está intimamente ligada ao percurso da construção do sistema de avaliação iniciado em 2010, uma vez que a CPP assumiu e assume um papel central, seja na elaboração negociada da implantação avaliativa, seja na contextualização de tal implantação em nível de território estadual, na gestão contínua do processo de avaliação da qualidade, no monitoramento e na socialização de suas atribuições operacionais.

Como mencionado antes, as CPP foram consideradas agentes-chave para envolver-se na definição acordada do sistema de avaliação. Assim, no início do processo, foi elaborado um grupo de trabalho regional, constituído por um consultor científico², um representante regional e representantes das nove Coordenações Pedagógicas Provinciais. O grupo de trabalho regional então projetou o sistema de avaliação e supervisionou sua experimentação progressiva, interagindo constantemente com as CPP. Em particular, na primeira fase de planejamento, a elaboração do documento que define a abordagem e a metodologia de avaliação adotada em nível regional – as Orientações experimentais para a preparação do programa de ensino e a metodologia de avaliação em serviços educacionais para a primeira infância (2012) –, foi criado como um verdadeiro processo de *coconstrução*, uma vez que o texto foi sendo gradualmente desenvolvido pelo grupo de trabalho regional e regularmente relatado em diferentes CPP, que, em seguida, tiveram a oportunidade de analisar, discutir e propor revisões e integrações. As modificações sugeridas nas diversas CPP foram, então, novamente examinadas no grupo de

² Escrito pelo assessor científico da Região da Emília Romanha, para a projeção e a experimentação do sistema de avaliação da qualidade educacional dos serviços para a primeira infância.

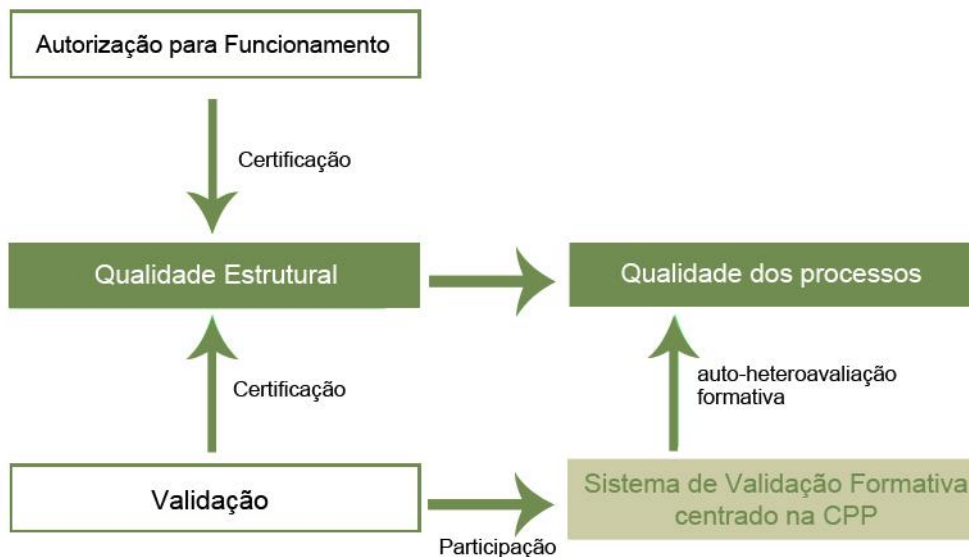
trabalho regional, em que as diversas propostas foram sintetizadas, tornando-as orgânicas e sistematizando-as dentro do escopo do documento.

O objetivo de construir um modelo participativo de avaliação com uma conotação fortemente formativa foi, portanto, perseguido – não sem dificuldades, frustrações e incertezas – por meio de participação direta e constante dos agentes institucionais, que teriam tomado um papel central no processo de avaliação participativa. Pode-se dizer, em linha com o pensamento de Dewey, que o meio (planejamento participativo do sistema de avaliação) era inerentemente compatível com a meta que propusemos (a criação de um sistema de avaliação participativa). Nesse sentido, o processo de elaboração do sistema de avaliação representou de alguma forma uma antecipação do fim; ao mesmo tempo, o fim configurou-se como um meio processual que ativou os potenciais de treinamento da experiência de elaboração negociada do sistema de avaliação. Através da intensa discussão sobre o conteúdo do documento que delineou o sistema de avaliação a ser testado, foi possível identificar questões, lidar com problemas – a preocupação com a padronização dos serviços de identidade educacionais, as dúvidas sobre o processo, a burocratização, etc. – e confrontar-se formalmente com uma cultura de avaliação não relacionada a muitos serviços. Com relação a este último ponto, para tornar o processo mais “negociável”, decidiu-se criar um curso de formação de coordenadores pedagógicos sobre o tema da avaliação: um curso em que as diferentes abordagens e os modelos de avaliação disseminados nos serviços italianos para a infância também fossem apresentados e analisados.

4. As características do sistema de avaliação da qualidade

O trabalho de desenvolvimento tem levado, majoritariamente, à distinção entre dois objetos de avaliação e, em relação a eles, a possibilidade de definir duas funções e modalidades diferentes de avaliação: uma de caráter certificativo da qualidade estrutural de elementos de serviço, isto é, aqueles elementos que representam condições e garantias para a qualidade dos processos educacionais; e outra, formativa da qualidade dos processos ativados em contextos educacionais para a primeira infância.

Figura 1 - Relação entre certificação e avaliação de treinamento (Grupo Técnico de Monitoramento da Qualidade Educacional Regional, 2012)



No primeiro caso, a avaliação, que é realizada por um comitê externo, tem o objetivo de autorizar a operação do serviço, certificando sua conformidade com certas exigências definidas por lei (qualificações profissionais de educação, índices de educadores-crianças, metros quadrados para crianças, etc.) e, para fins de acreditação (e, portanto, para a concessão de financiamento público aos serviços geridos por entidades privadas), a conformidade com padrões adicionais (a presença de um projeto educacional, o número de horas dedicadas à formação em serviço do pessoal, a presença do coordenador pedagógico e, possivelmente, a proporção entre coordenadores e serviços coordenados, etc.). Enquanto, no caso da autorização de funcionamento, os procedimentos já foram estabelecidos há alguns anos e, portanto, os serviços têm elementos de qualidade estrutural semelhantes, no que diz respeito aos requisitos de validação, estabelecidos na lei regional, mas nunca traduzidos para uma diretiva que os situassem mais concretamente, estabelecendo também procedimentos de verificação, o sistema de serviço regional mostra ainda grandes divergências (por exemplo, em relação ao número anual de horas dedicadas à formação em serviço dos operadores e à proporção coordenador/serviços coordenados). Dificuldades que, portanto, atrasam a qualidade dos contextos educacionais.

Esclarecer e especificar esses padrões de qualidade estruturais, que podem ser facilmente submetidos a uma verificação objetiva, e torná-los sujeitos a um procedimento rigoroso dos

meios de certificação significa, em essência, retomar a comparação entre a qualidade estática e dinâmica explicitada no parágrafo anterior; assegurar a supervisão e o controle da qualidade estática do sistema de atendimento; e garantir, assim, a base de um sistema público-privado cujas condições fundamentais para sua qualificação e integração são atendidas.

Na proposta elaborada, a validação ou, pelo menos, a implementação de uma qualidade do sistema de controle de serviço, não pode, contudo, ser limitada ao estabelecimento de alguns elementos de qualidade estrutural, mas também deve prever a participação obrigatória em processos de formação em avaliação de contexto que possam estimular a análise e a reflexão sobre as práticas e, conseqüentemente, aumentar a consciência pedagógica do grupo de trabalho e as ações de melhoria a curto ou longo prazo. Aqui a ênfase é principalmente sobre o caráter formativo e reflexivo do processo de autoavaliação e, em seguida, sobre a atribuição de responsabilidade na condução do curso e no treinamento para o uso de seus resultados. No modelo experimentado, a autoavaliação – acompanhada por uma fase de *heteroavaliação* funcional para melhorar o processo de autotransformação e evitar o risco de autorreferenciação – fora configurada como um conjunto de processos de pesquisa e ação; e, em seguida, de detecção pontual das características da própria realidade educacional, de atribuição de valor ao que foi detectado através de momentos de diálogo e comparação dentro do grupo de trabalho; e, por fim, de gerenciamento interno de mudanças (que deve, em qualquer caso, ser monitorado e documentado).

A abordagem participativa e formativa para a avaliação proposta refere-se, de forma mais ou menos ampla, seja a modelos internacionais como a Avaliação do Empoderamento (Fetterman, 2001, Fetterman & Wandersman, 2005) ou a algumas diretrizes de *Democratic Evaluation* (Hanberger, 2004), seja de uma forma mais oportuna sob um perfil metodológico a abordagens desenvolvidas no contexto italiano, como a de promover a partir de dentro (Bondioli, 2015; Bondioli & Ferrari, 2004; Bondioli & Savio, 2014), ou referente a experiências realizadas na rede de serviços de certos territórios da região de Emilia Romagna (Zanelli, Sagginati, & Fabbri, 2004).

Uma característica fundamental e distinta de tal abordagem, no entanto, é que a estrutura metodológica prevê o uso de ferramentas e procedimentos de avaliação definidos parcialmente no nível regional e parcialmente de forma autônoma, contextualizados nos vários territórios provinciais por cada CPP. De fato, no documento elaborado pelo grupo de trabalho regional

através do longo processo de negociação descrito anteriormente, afirma-se que o sistema de avaliação de treinamento é articulado e definido em vários níveis:

- em nível regional (estadual), para dar coerência ao sistema e evitar o seu parcelamento, propõe, em primeiro lugar, um índice fundamentado do projeto pedagógico ao qual os diferentes serviços para a elaboração do projeto devem se referir. Em relação a este índice são, em seguida, definidos: as dimensões da qualidade educacional para ser avaliada (por exemplo, os métodos de interação e participação das famílias), os critérios de avaliação, alguns exemplos de descritores relativos a cada critério, os aspectos básicos dos processos de avaliação e algumas indicações básicas sobre documentação, comunicação e uso dos resultados da avaliação pela CPP;
- em nível provincial, por sua vez, para dar a oportunidade de contextualizar as indicações que garantam a tomada de decisão e a autonomia de gestão para cada região, são processados pelas ferramentas de avaliação da CPP (com liberdade, por exemplo, para definir a relação entre critérios, quantidade e tipologia dos descritores) e aspectos mais específicos dos procedimentos. A CPP tem a responsabilidade de gerir o processo de avaliação nas suas várias fases e de cuidar da melhoria e do desenvolvimento do sistema de avaliação em nível provincial;
- finalmente, no serviço individual, de um lado, é dada a oportunidade de personalizar parcialmente a ferramenta de avaliação, integrando-a no que diz respeito a algumas peculiaridades de seu projeto pedagógico (a ferramenta ainda deve manter a base comum desenvolvida na CPP); do outro lado, é atribuída a responsabilidade de realizar o processo de autoavaliação, em coordenação com a de *heteroavaliação*, para documentar os resultados do processo em um relatório também entregue ao CPP e usar os resultados da avaliação para fins educacionais e de transformação.

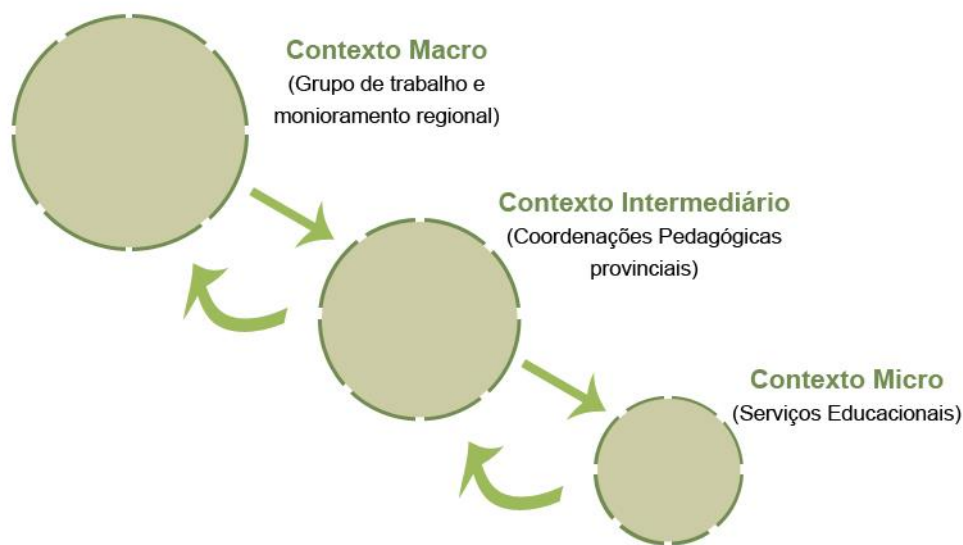
O sistema de avaliação define, portanto, dimensões e critérios de qualidade comuns, compartilhados em nível regional para fornecer um quadro de referência e orientar a análise e a reflexão sobre aspectos da qualidade educacional que são centrais para a identidade e, portanto, para a real integração da rede de serviços públicos e privados. No entanto, deixa autonomia à CPP tanto na implementação do sistema no nível territorial, adaptando e contextualizando

alguns conteúdos e aspectos metodológicos, quanto no tratamento e na supervisão da implementação do processo. Uma escolha baseada na crença de que

o aumento progressivo, por parte da rede provincial de serviços, da capacidade de acordar indicadores, instrumentos e procedimentos de avaliação, implementar práticas de avaliação e usar os resultados em termos de melhoria e treinamento representa o desenvolvimento de uma capacidade de controle e autorregulação que tem reflexos sobre a qualidade educacional e pode apoiar o processo de integração de sistemas. (Grupo Técnico Regional de Monitoramento da Qualidade Educacional, 2012, p.17)

A estrutura *multinível* do sistema de avaliação, desenvolvida durante o projeto e a implementação do sistema, é funcional para um processo de regulação de qualidade que assume um caráter recursivo, criando uma conexão entre os vários níveis.

Figura 2: a estrutura *multinível* do sistema de avaliação de treinamento (adaptado de Parola, 2014)



Fonte: Parola (2014)

Como explicado, o serviço único, ao final do processo de avaliação de treinamento, produz um relatório (relatório de primeiro nível) no qual, além dos dados de avaliação, são especificadas as áreas prioritárias para futuras ações de melhoria (escolha que é operada pelo grupo de serviço com base no que emergiu da autoavaliação).

Os relatórios de avaliação dos serviços localizados num determinado território provincial são recolhidos no nível da CPP e analisados – sem criar qualquer classificação ou lista

– para elaborar um relatório de avaliação de segundo nível, ou seja, um relatório resumindo os dados de avaliação dos diferentes serviços para identificar os pontos fortes e fracos mais difundidos no nível da rede e, portanto, as possíveis necessidades de treinamento do território. Com base nisso, iniciativas formativas de serviços que apoiam o processo de qualificação e integração podem ser discutidas e planejadas entre coordenadores pedagógicos de serviços públicos e privados. Além disso, a CPP se encarrega de monitorar as ações de melhoria realizadas, organizando, se necessário, momentos de comparação entre os operadores dos diversos serviços em relação às questões cobertas pelas intervenções.

Cada relatório de avaliação de segundo nível é então enviado ao grupo regional de trabalho e monitoramento que, por sua vez, os examina para preparar um relatório de terceiro nível que permita fazer um balanço do que emergiu do processo de avaliação. Com base nisso, decisões podem ser tomadas em escala regional, em relação a iniciativas de treinamento para coordenadores pedagógicos, para outros projetos ou ações mais estruturais.

Também deve ser ressaltado que, em cada tipo de relatório, está prevista uma seção de meta-avaliação dedicada a avaliar a sustentabilidade e a eficácia formativa do processo avaliativo. Isso permite monitorar o sistema de avaliação e possivelmente intervir no nível técnico para alterá-lo em vários níveis.

O sistema de avaliação definido na região da Emília Romanha não propõe, portanto, classificações de excelência ou formas de concorrência entre serviços, não estabelece *rankings* ou mecanismos de recompensa. O objetivo é, ao invés disso, relacionar serviços, criando um contexto metodológico que favoreça o desenvolvimento de dinâmicas de rede, diálogo e oportunidades de comparação entre serviços. Existe, portanto, a ideia de que, para garantir a qualidade do sistema, é necessário, por um lado, definir e controlar rigorosamente os elementos adicionais de qualidade estrutural (por exemplo, a quantidade de horas dedicadas anualmente à formação em serviço dos operadores); por outro, criar as condições para evitar o isolamento dos serviços: a integração e o desenvolvimento qualitativo do sistema podem ser encorajados pela construção de um escopo de trabalho que promova uma lógica de intercâmbio e colaboração, que promova relações de rede e introduza mecanismos de *autorregulação* de qualidade que se situam tanto no contexto micro (o serviço único) quanto no contexto intermediário e macro (o sistema provincial e regional de serviços públicos e privados).

Discute-se o processo de *autorregulação* de qualidade, mesmo na presença de uma fase *heteroavaliativa*, pois o centro do processo de avaliação não é na correspondência rígida com padrões predeterminados, mas na promoção de dinâmicas reflexivas no grupo de trabalho, o qual tem então a possibilidade real de decidir sobre o que e como intervir. Nesse sentido, o caráter intersubjetivo do processo, que implica uma triangulação de olhares entre o grupo de educadores, o coordenador pedagógico do serviço e o avaliador externo, pretende ser um elemento potencializador da natureza formativa do percurso. Em consonância com esta ideia, decidiu-se atribuir a função de avaliador externo não a um profissional de avaliação, mas a um coordenador pedagógico de outro serviço público ou privado que faz parte da CPP. Pode-se dizer, em essência, que é a Coordenação Pedagógica Provincial que “*autoavalia*” a rede de serviços para a primeira infância em seu território. Além disso, a oportunidade de realizar a função de avaliador externo (após uma fase de treinamento) permite o desenvolvimento de outra dinâmica formativa: o coordenador pedagógico, na verdade, é colocado em posição de se avaliar enquanto realiza a avaliação propriamente dita, ou seja, avaliando o outro serviço, em certa medida, é solicitado que se avalie, por comparação, também a realidade de seu serviço. O valor formativo desta escolha emergiu claramente durante a experimentação do sistema de avaliação.

5. Acompanhamento dos processos: monitoramento da experimentação de diretrizes regionais

As diretrizes experimentais para a elaboração do projeto pedagógico e a metodologia de avaliação em serviços de Educação Infantil (2012) representam um importante ponto de mudança para o processo de regulação da qualidade dos serviços e para a definição de procedimentos compartilhados em nível regional.

A implementação das orientações desencadeou um processo que tem envolvido ativamente coordenadores pedagógicos territoriais, serviços educacionais 0-3, profissionais de educação, coordenadores pedagógicos e gestores/operadores de serviços, em uma série de ações destinadas a compartilhar os elementos de qualificação do projeto pedagógico de serviços e

adotar ferramentas e métodos de trabalho coerentes com uma ideia de avaliação fortemente caracterizada em termos de formação.

E, a partir desses objetivos, iniciou-se a experimentação do sistema de avaliação que se desenvolveu ao longo dos três anos (2012- 2015) e envolveu um número significativo de serviços voltados para 0-3 anos (total de 685 serviços) e de figuras profissionais.

Uma experiência que, desde o ano de lançamento até o ano de conclusão, assistiu progressivamente à experimentação do processo integrado de autoavaliação em todos os territórios.

Mais especificamente, os números da experimentação são os seguintes:

Entre 2012 e 2013 Um total de 291 serviços envolvidos (dos quais 37 envolvidos no processo de autoavaliação), 194 coordenadores pedagógicos, 1480 educadores, 244 colaboradores / auxiliares
Entre 2013 e 2014 Um total de 267 serviços em autoavaliação e 16 serviços em <i>heteroavaliação</i> , 168 coordenadores pedagógicos envolvidos na autoavaliação e 19 na <i>heteroavaliação</i> , 1553 formadores envolvidos na autoavaliação e 132 na <i>heteroavaliação</i> , 377 colaboradores / auxiliares envolvidos na autoavaliação e 43 na <i>heteroavaliação</i> ;
Entre 2014 e 2015 Um total de 127 serviços foram envolvidos no processo integrado de autoavaliação, 164 coordenadores pedagógicos envolvidos (dos quais 113 na autoavaliação e 104 na <i>heteroavaliação</i>), 684 educadores, 157 colaboradores / auxiliares

Note-se que, para os anos de 2014 e 2015, a experimentação previa para cada coordenação pedagógica provincial (CPP) o envolvimento de pelo menos 10% (até um máximo de 15%) dos serviços públicos e convencionados presentes no seu território em todo o processo de auto/ heteroavaliação.

Para garantir a maior representatividade possível das várias partes e preservar as especificidades territoriais, foram identificados os seguintes critérios: serviços pertencentes a diferentes tipos entidades gestoras, serviços de creches com diferentes seções, serviços colocados em centros de grandes, e pequenas dimensões pertencentes a diferentes áreas do território.

A importância estratégica do processo, diretamente ligada ao ajuste do sistema regional de serviços, tornou necessário fornecer imediatamente um processo de monitoramento regional

da experiência, a fim de acompanhar e apoiar o caminho (graças à coleta e à socialização constante da documentação proveniente dos territórios provinciais) e verificar, *in itinere*, a eficácia da formação e a sustentabilidade.

O trabalho total da coleta de dados e a construção posterior dos meios de detecção têm contado com a ligação constante com os representantes da Região da Emília Romanha e com a contribuição do grupo de trabalho regional que, desde o início da experimentação, tem visto disponibilizado pessoal para monitoramento³.

No triênio 2012-2015, dados quantitativos e qualitativos foram coletados e analisados quanto às diversas ações realizadas. A pesquisa foi viabilizada por uma pluralidade de ferramentas, incluindo: questionários sobre a eficácia da capacitação e sustentabilidade do processo, formas de análise de tempo e procedimentos compilados pelos coordenadores pedagógicos, entrevistas dirigidas a uma amostra de dirigentes, funcionários administrativos e gestores de serviços, bem como a análise cruzada dos relatórios produzidos pelas nove coordenações pedagógicas.

6. O valor formativo da avaliação: alguns dados sobre a percepção dos coordenadores pedagógicos

O objetivo de construir um modelo participativo de avaliação a partir do caráter formativo foi acompanhado, ao longo do processo, pela coleta de elementos úteis para verificar a real distribuição por parte dos agentes envolvidos e a percepção da efetividade do treinamento.

Focamos particularmente neste último aspecto, destacando o julgamento dos coordenadores pedagógicos envolvidos na experimentação, levando em consideração algumas questões do questionário a eles endereçado.

³ Escrito pela responsável da Região da Emília Romanha pelo monitoramento dos testes das diretrizes experimentais para a elaboração do projeto pedagógico e da metodologia de avaliação nos serviços educacionais para a primeira infância no triênio de 2012 a 2015.

O foco particular nessas figuras profissionais é motivado pelas funções específicas que lhes são atribuídas pelos regulamentos, que incluem a avaliação das tarefas que são objeto de sua intervenção profissional:

Os coordenadores pedagógicos têm a tarefa de assegurar a organização do pessoal e o funcionamento da equipe no lado pedagógico e gerencial. Os coordenadores pedagógicos realizam, em particular, tarefas de endereçamento e apoio técnico ao trabalho dos operadores, também em relação à sua permanente formação, promoção e avaliação, bem como acompanhamento e documentação de experiências, experimentação, conexão entre serviços educacionais, sociais e sanitários. Eles também apoiam a equipe no que diz respeito à colaboração com as famílias e a comunidade local, também para promover a cultura da infância e dos pais, com uma visão de uma comunidade educativa (Artigo 33 da Lei 1/2000 e Lei 6/2012).

Já no final do primeiro ano de experimentação (2012-2013) notou-se que a adesão à escolha do modelo de avaliação adotado registrou percentuais muito altos entre os coordenadores.

A seguinte afirmação foi feita: “As diretrizes propõem um sistema de avaliação de treinamento”. E os participantes responderam, em uma escala de 1 a 10, o quanto compartilhavam desta abordagem em geral (onde 1 = nada ... 10 = completamente). Dentre os coordenadores pedagógicos, 99,3% atribuíram valores entre 6 e 10, com um percentual de 50,6% com valores entre 8 e 9 e um percentual de 40,1%, que se encontra em 10. Isso é de grande importância, tanto em termos das premissas que foram o pano de fundo para a experimentação quanto para os desenvolvimentos subsequentes no trabalho.

O questionário também forneceu espaço para algumas questões abertas. Nas notas relacionadas a esta questão específica, viu-se que o caráter formativo da avaliação é considerado um elemento que:

- viabiliza processos de aprendizagem individuais e organizacionais, contribuindo para o crescimento profissional dos agentes envolvidos;
- estimula o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo;

- favorece a construção de linguagens compartilhadas, a coconstrução de significados e a ressignificação de conteúdos de valor, processos participativos de transformação sustentados por um aumento da conscientização;
- representa uma oportunidade de crescimento para o grupo de trabalho, como um estimulador de processos de mudança que surgem diretamente do próprio grupo;
- reduz as ansiedades relacionadas à avaliação, contribuindo para a disseminação de uma cultura de avaliação em si.

Juntamente com esses dados, de indiscutível valor positivo, os coordenadores apontaram a necessidade de assegurar certas condições:

- envolvimento do pessoal com vista à construção compartilhada do serviço;
- necessidade de garantir um tempo adequado para discussão e comparação que um modelo de avaliação deste tipo pressupõe;
- comparação nos instrumentos utilizados.

Desde o início, portanto, há uma ideia de avaliação formativa que, além de contribuir para o crescimento cultural e organizacional dos serviços, também apoia integralmente o coordenador no recrutamento e no desenvolvimento de seu papel profissional. Isto é o que emerge da resposta à questão: “O quanto você acha que a viabilização dos processos de avaliação pode apoiar seu papel como coordenador pedagógico?” (1 = nulo ... 10 = muito útil). Os dados escalares iniciam a partir do 6, com o máximo de pontos que vêm de uma porcentagem igual a 88,9% entre 8 e 10. As observações relatadas nas questões abertas dos questionários identificam, nos processos de avaliação:

- mais uma oportunidade para se concentrar no quadro geral do serviço;
- possibilidade de destacar áreas críticas e ações de melhoria por meio da reflexão conjunta;
- oportunidade, para aqueles que têm uma experiência de coordenação mais recente, de um conhecimento mais profundo do serviço. ;

- ferramentas e processos que facilitam a comparação no grupo, melhorando o seu funcionamento, com um impacto concreto nas relações também com o pessoal de serviço;
- oportunidade de crescimento também para o coordenador na gestão do grupo e na viabilização de processos para o empoderamento das equipes.

Essas são as ênfases mais recorrentes, acompanhadas pela observação generalizada de um refinamento das práticas observacionais, cujos resultados se tornam a base para a expressão de uma avaliação baseada em evidências concretas e documentadas.

Ao mesmo tempo, a consciência de que um processo de avaliação não pode desconsiderar a real adesão do grupo de trabalho levou à investigação da motivação do pessoal ao percurso. À pergunta “Como você classifica globalmente o nível de motivação dos operadores (educadores e auxiliares) envolvidos no processo de avaliação? (1 = ausente... 10 = muito alto)”, 95% dos coordenadores atribuem valores de 6 a 10, e mais de 61% indicaram valores entre 7 e 8.

Essas foram algumas das premissas com as quais o caminho experimental começou. Premissas que, quanto à avaliação positiva da dimensão formativa da avaliação, encontraram também confirmação no último ano da experimentação.

Mais uma vez nos referimos aos questionários endereçados aos coordenadores pedagógicos envolvidos no processo, enfocando alguns dados relacionados ao ano letivo 2014-2015.

A fim de não negligenciar o impacto real do percurso para aqueles envolvidos com diferentes papéis, examinamos separadamente as perguntas que foram direcionadas àqueles que têm se empenhado em si mesmos e para aqueles que estavam envolvidos na heteroavaliação.

Para a questão “O sistema proposto pelas diretrizes melhora a função formativa da avaliação. Como você avalia a eficácia geral do treinamento da trajetória realizada? (1 = nula... 10 = muito alta)”, quase todos os coordenadores envolvidos na autoavaliação reconhecem sua eficácia. Cerca de 95% atribuíram valores a partir de 6, e mais de 65% atribuíram uma pontuação entre 8 e 10.

Os resultados positivos foram também confirmados pelos julgamentos dos coordenadores que desempenharam o papel de “heteroavaliadores”, com 94% de respostas positivas, a partir de 6, e uma concentração mais elevada, mais de 64%, nas pontuações entre 8 e 9.

O valor global de ensino do processo de avaliação realizado é ainda apoiado pelas respostas às questões abertas, a partir do qual eles derivam algumas palavras-chave que ocorrem com frequência significativa nos questionários dos coordenadores: reflexividade, consciência, discussão e intercâmbio, compartilhamento de significados, observação, novos olhares.

Recordando algumas palavras de coordenadores, pode-se dizer que o processo de avaliação permite “observar de uma nova maneira também os serviços conhecidos a um certo tempo”, para investigar “alguns aspectos que normalmente são susceptíveis de permanecer nas sombras, possibilitando a leitura de suas práticas diárias e concepções pedagógicas que as definem”, criando oportunidades para discussão e reflexividade dentro do grupo de trabalho sobre o projeto pedagógico e “em relação à coerência entre teoria e prática”. E também viabiliza “reflexões sobre a forma como ela é percebida de fora”, e “a observação externa ajudou a quebrar os mecanismos consolidados”.

A importância atribuída ao valor da natureza sistemática do processo observacional e avaliativo também foi muito marcante: a observação e a coleta de evidências representaram o “coração do trabalho”, “a observação analítica e sistemática trouxe elementos diferenciados que não foram levados em consideração previamente”, a avaliação “permitiu anos de trabalho para refletir sobre si mesmo em relação aos indicadores de qualidade”.

Do olhar consciente do serviço sobre si mesmo para a suposição de uma lógica de rede em um cenário compartilhado, podemos resumir os outros dois aspectos identificados pelos protagonistas como centrais para um desenvolvimento coerente do processo.

Por um lado, o uso de uma ferramenta de avaliação compartilhada, que ajuda o grupo a se conceber como parte integrante de um sistema: “revisar todos os aspectos contidos na ferramenta permite uma visão geral do contexto, incentivando a inclusão do serviço sob uma perspectiva sistêmica”, “usando a mesma ferramenta de avaliação a nível provincial, construído sobre as orientações pedagógicas regionais compartilhadas por toda a CPP, nos permitiu ter a linha de referência comum a respeito da qualidade dos serviços, do projeto pedagógico e, ao

mesmo tempo, representou para educadores um guia e uma referência clara, estimulando um processo de reflexão sobre as práticas educativas do serviço”.

Por outro lado, temos o recurso do território, representado neste caso pela Coordenação pedagógica territorial em uma base provincial, que dá força adicional à dimensão formativa do processo, estimulando a participação na dinâmica da rede, bem como enfatizam alguns coordenadores, destacando entre os pontos positivos “a comparação com os colegas da CPP”, “a comparação/troca com as outras realidades do território”, “a formação contínua a longo prazo que envolveu todo o território provincial e os serviços de natureza e tipo diferentes”, “a contaminação positiva entre os vários serviços e instituições”, “a construção de alianças entre coordenadores pedagógicos do território”.

7. Monitorar a qualidade e documentar a melhoria

Um recente documento europeu, elaborado pelo Grupo de Trabalho Temático sobre Educação e Assistência Infantil, contendo a proposta de princípios fundamentais para a qualidade da educação e dos serviços de assistência à infância, identifica o monitoramento e a avaliação como dois dos elementos fundamentais para a melhoria da qualidade de todo o sistema de atendimento, potenciais catalisadores para uma mudança no que diz respeito tanto à qualidade da oferta educativa quanto ao apoio ao desenvolvimento e ao aprendizado das crianças.

A esse respeito, na tradução italiana do documento, editado por A. Lazzari, lemos:

Os processos de monitoramento e avaliação produzem informações em nível local, regional e / ou nacional que são relevantes para apoiar a qualificação contínua de políticas e práticas educacionais.

A avaliação de políticas voltadas à qualificação de serviços infantis requer a disponibilização sistemática de informações sobre quais intervenções são mais eficazes, em que contexto e para quem. Desta forma, o monitoramento e a avaliação sistemática dos sistemas de acolhimento de crianças permite a geração de informações relevantes para o desenvolvimento de políticas educacionais, informações que possam orientar os processos de tomada de decisão tanto a nível local como regional, ou até mesmo nacional.

Os processos de monitoramento e avaliação podem envolver diferentes aspectos do sistema de serviços educacionais e assistenciais para crianças. É importante garantir que as atividades de monitoramento e avaliação se concentrem na qualidade da oferta educacional, visando promover melhorias. (Lazzari, 2016)

A melhoria é acompanhada por uma visão dinâmica de qualidade. A melhoria é um “desafio cultural, técnico e organizacional” (Cristanini, 2016), pois exige um alto nível de conscientização, responsabilidade por áreas críticas, definição de prioridades, capacidade de escolha, atenção aos processos e resultados, em foco de problemas e possíveis causas, busca de soluções, identificação de estratégias, definição de prioridades, comunicação de intervenções ativas, documentação de resultados.

A melhoria deve ser monitorada e documentada. O monitoramento que acompanha a melhoria encontra no cuidado e na disseminação de uma cultura de documentação a ferramenta essencial para garantir a passagem das informações.

A documentação é configurada como o elemento-chave que possibilita a interconexão entre os diferentes níveis sistêmicos de gestão do processo.

Nas diretrizes regionais, explica-se como a documentação da avaliação e a comunicação de seus resultados representam elementos de transparência do processo e devem ser tratados de maneira consciente.

O cuidado com a documentação do processo também se refere ao uso de treinamento dos resultados da avaliação e ao planejamento de quaisquer intervenções de melhoria que seja considerado apropriado viabilizar. Neste sentido, é importante fornecer uma projeção escrita das ações de melhoria que podem envolver toda a cadeia ou algumas seções específicas e a documentação das intervenções implementadas (Grupo Técnico Regional sobre o monitoramento da qualidade educacional, 2012).

A melhoria que afeta os serviços de cuidados infantis precisa de documentação capaz de trazer elementos concretos para viabilizar uma comparação, uma documentação que permita aos grupos analisar os dados que emergem do processo de autoavaliação e defender suas escolhas a partir dos mesmos dados, uma documentação que busca dar conta das transformações que ocorrem no nível micro (serviço único) e no nível macro (territorial).

A experimentação realizada na região da Emília Romanha pôde contar com uma extensa documentação que, além de testemunhar o esforço feito para construir um sistema comum de avaliação, apoiou o trabalho realizado em diferentes níveis: o monitoramento da experimentação, o monitoramento da qualidade do sistema de atendimento e o monitoramento de ações de melhoria.

Para cada um desses níveis, materiais diversificados foram criados para promover o conhecimento do caminho lançado (relatórios de serviços, relatórios anuais produzidos pela coordenação pedagógica, relatórios regionais, monografias regionais sobre projetos de melhoria de serviços, documentação dos cursos de treinamento realizados, instrumentos informativos sobre a experimentação) que encontraram difusão nos serviços, nos territórios e na rede.

A competência documental tem sido cada vez mais vista como um componente-chave do profissionalismo educacional. Esse dado não surpreende, pois a documentação também é identificada nas diretrizes regionais (2012) como um dos objetos de avaliação, é de fato uma subdimensão que se refere à dimensão “grupo de trabalho”.

Portanto, monitorar a qualidade e documentar a melhoria tornam-se os desafios do futuro próximo.

O monitoramento da qualidade, como resultado de um processo coconstruído e dialogado, revela a verdadeira natureza de um processo recursivo, que tem como proposta não apenas o controle, mas também a memória e o acompanhamento dos processos.

8. Dos resultados da experimentação aos desenvolvimentos recentes

O que foi mencionado até agora, em termos dos resultados da experimentação realizada ao longo dos anos, encontra um presente em evolução no que diz respeito aos serviços de cuidados infantis e, mais especificamente, aos processos de avaliação.

Em nível nacional, a lei 107 de 2015 deve ser recordada: “Reforma do sistema nacional de educação e formação e delega para a reorganização das disposições legislativas em vigor”, que prevê o estabelecimento do sistema integrado de educação e instrução do nascimento aos 6 anos, composto por serviços de educação para a infância e escolas de Educação Infantil, a exclusão de serviços educacionais para crianças e escolas de demanda individual, a definição das funções e deveres das regiões e autoridades locais, a fim de aumentar a receptividade dos serviços educacionais para crianças e a qualificação do sistema integrado.

Em nível regional, dois documentos muito recentes devem ser mencionados:

- o projeto de lei regional sobre serviços educacionais para a primeira infância, atualmente em discussão (Deliberação de Junta Regional, 2016), que, em relação ao processo de avaliação da qualidade, exige que os serviços públicos e privados não somente possuam a autorização para operar, mas também possuam um projeto pedagógico contendo os objetivos e o planejamento das atividades educativas, tenham a figura do coordenador pedagógico, adotem ferramentas para autoavaliação do serviço e uma quantidade adequada de horas de treinamento;
- a lei regional de 15 de julho de 2016, n.11, que, no Título VI, Modificações legislativas sobre serviços educativos para a primeira infância, prevê a criação de uma Coordenação Pedagógica Administrativa Regional (CPI) em cada Município, de âmbito provincial; formado pelos coordenadores pedagógicos dos serviços de creche credenciados, com tarefas de treinamento, comparação, troca de experiências, promoção da inovação, experimentação e qualificação de serviços, além de apoio ao monitoramento e avaliação do projeto pedagógico.

Estamos hoje na presença de um caminho que se desenvolveu em vários níveis e que gradualmente permitiu melhor definir estruturas e funções em diferentes níveis sistêmicos na construção de caminhos de qualidade: o papel da coordenação pedagógica territorial, o papel das equipes educacionais, o papel dos coordenadores pedagógicos e o papel das famílias. Tudo apoiado por uma forte coordenação regional que, através de processos de governança circular estruturados, sabe que deve e tem a intenção de respeitar as histórias e peculiaridades dos territórios, desenvolvendo diretrizes comuns.

Objetivo almejado: garantir uma qualidade difundida dentro de um sistema complexo.

Referências

Beccastrini, S. (2005). La Qualità. Due o tre cose che so di lei. Da Aristotele a Pirsig, passando per Galileo e Pinocchio. In S. Innocenti, A. Bernardini, I. L'Abate, P. Martini, & E. Sbaffi, *Verso un sistema di indicatori di qualità per l'educazione ambientale in Toscana: un percorso di ricerca partecipata. "Prima proposta" – Materiali e metodi*. Firenze: ARPAT.

- Bondioli, A. (2015). “Promuovere dall’interno”: un’estensione dell’approccio del “valutare, riflettere, restituire”. In A. Bondioli, & D. Savio, *La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia italiani*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Bondioli, A., & Ferrari, F. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, 49-67.
- Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fetterman, D. M., & Wandersman, A. (Eds.) (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. New York: Guilford.
- Giovannini, M. L. (2012). Una cultura <<critica>> della valutazione: un lusso che non possiamo permetterci? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 207-217.
- Hanberger, A. (2004, September/October). *Democratic governance and evaluation*. Paper presented at the Sixth EES (European Evaluation Society) Conference, Berlin, Germany. Retrieved from <http://www.edusci.umu.se/digitalAssets/66/66094hanbergergovernance04.pdf>
- Lazzari, A. (a cura di) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta di principi chiave*. Rapporto elaborato dal Gruppo di Lavoro Tematico sull’Educazione e Cura dell’Infanzia, sotto l’egida della Commissione Europea. Bergamo: Zeroseiup edizioni.
- Parola, A. (2014). Ricerca-azione e competenze mediali. *RicercaAzione*, 6, 251-262.
- Pirsig, R. M. (1992). *Lila*. Milano: Adelphi.
- Rebora, G. (2010). *La valutazione nei sistemi universitari. Una concezione strategica ed evolutiva per promuovere qualità, apprendimento e innovazione. Prolusione per l’a.a. 2009-2010*. Castellanza: Università Carlo Cattaneo – LIUC.

- Semeraro, R., & Aquario, D. (2011). L'autovalutazione della didattica da parte dei docenti. Presentazione dei risultati di una ricerca esplorativa condotta presso l'università di Padova. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3, 25-51.
- Zanelli, P., Sagginati, B., & Fabbri, E. (a cura di) (2004). *Autovalutazione come risorsa*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.

Legislação

- Gruppo tecnico regionale sul monitoraggio della qualità educativa. *Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia*. Regione Emilia Romagna. Approvato con Deliberazione di Giunta regionale n. 1089/2012.
- Legge regionale n. 1/2000 e ss.mm.* Norme in materia di Servizi educativi per la prima infanzia. Regione Emilia Romagna.
- Legge 13 luglio 2015, n.107.* Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Legge regionale 15 luglio 2016, n.11. Modifiche legislative in materia di politiche sociali, abitative, per le giovani generazioni e servizi educativi per la prima infanzia, conseguenti alla riforma del sistema di governo locale. *Bollettino ufficiale*, n. 2016 del 16 luglio 2016.
- Progetto di legge regionale regionale "Servizi educativi per la prima infanzia. Abrogazione della L.R. n.1 del 10 gennaio 2000"*. Regione Emilia-Romagna.

Submetido à avaliação em 14 de novembro de 2016; aceito para publicação em 09 de fevereiro de 2018.