



QUATRO TESES PARA UMA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NAS CRECHES DA REGIÃO DE EMILIA-ROMAGNA

Sandra Benedetti¹

*Secretaria da Infância junto à Assessoria das
Políticas Sociais da Região de Emilia
Romagna (Itália)*

Resumo

O texto apresenta a experiência que a Região de Emilia-Romagna, na Itália, está promovendo atualmente sobre a questão da avaliação educacional em creches e escolas da infância, a partir de uma abordagem sistêmica, orientada para a co-construção horizontal de processos e procedimentos destinados a avaliar a qualidade de cada creche e escola da primeira infância individualmente. De forma inédita no Brasil, o texto traz a tradução das quatro teses para uma avaliação da qualidade nas creches que representam as primeiras evidências do trabalho produzido sobre o processo de hetero-avaliação neste contexto.

Palavras-chave: Avaliação; Qualidade; Creches.

¹ Tradução de Flávio Soares Júnior.

FOUR THESES FOR A DAY CARE CENTERS QUALITY EVALUATION IN THE REGION EMILIA-ROMAGNA

Abstract

This paper presents the experience that the Region of Emilia-Romagna, Italy, is currently promoting the issue of educational evaluation in day care centers and a pre-schools from a systemic approach, oriented horizontal co-construction processes and procedures to assess the quality of each day care center and early childhood education individually. In an unprecedented way in Brazil, the text presents the translation of these four theses for evaluation of quality in child care centers represent the first evidence of the work produced on the process of hetero-evaluation in this context.

Keywords: Evaluation; Quality; Day care centers.

Resumen

En este trabajo se presenta la experiencia de que la Región de Emilia-Romagna, Italia, se encuentra promocionando em el tema de la evaluación educativa en las guarderías y las escuelas de la primera infancia de un enfoque sistémico, orientadas por procesos de co-construcción horizontales y procedimientos para evaluar la calidad de cada guardería escuela y la primera infancia de forma individual. En una forma inedita en Brasil, el texto presenta la traducción de estas cuatro tesis para la evaluación de la calidad en en las guarderías y las escuelas de la primera infancia y representan la primera evidencia de la obra producida en el proceso de hetero-evaluación en este contexto.

Palabras clave: Evaluación, Calidad, Guarderías.

1. Apresentação²

Este artigo resume o caminho que a Região de Emilia-Romagna, na Itália, está promovendo sobre a questão da avaliação educacional a partir de uma abordagem sistêmica, ou seja, orientado a à co-construção horizontal de processos e procedimentos destinados a avaliar a qualidade do projeto pedagógico de cada creche e escola da primeira infância individualmente.

O programa de metas do plano do governo italiano consiste propor uma experimentação no decorrer dos anos 2012-2013 e 2013-2014, através de uma modalidade avaliadora imposta sobre a auto e hetero-avaliação das equipes educacionais, para entender se é possível alcançar resultados eficientes e eficazes em respeito à melhoria da qualidade de atendimento, feita diretamente pelos profissionais da educação que trabalham nas creches e escolas da primeira infância italianas, em estreita colaboração com os coordenadores pedagógicos.

O texto apresenta a tradução das quatro teses para uma avaliação da qualidade nas creches, publicadas em outubro de 2013 na Itália e apresentadas no Sétimo Seminário Regional das Coordenações Pedagógicas Provinciais de Forlì, na Itália. As quatro teses representam a primeira evidência do trabalho produzido pela experimentação que ocorrerá em todo 2014, em creches de 0-3 na região para concluir o processo de hetero-avaliação iniciadas em 2012.

2. "Vai alla voce qualità"³

Já há quinze anos, através da pesquisa acerca dos indicadores de qualidade relacionados aos serviços educacionais, a Região de Emilia-Romagna introduziu o tema da avaliação com base em uma série de indicadores relacionados em um texto intitulado "A qualidade negociada" para as creches da Região de Emilia-Romagna. Foi na Universidade de Pavia, devido à tradução da primeira escala de

² Sandra Benedetti é graduada em Pedagogia, é responsável pela Secretaria da infância junto à Assessoria das Políticas Sociais da Região de Emilia Romagna (Itália), trabalha na coordenação da área de educação de 0 a 6 anos que compreende a programação das intervenções técnicas e financeiras voltadas às creches e escolas (convencionais e experimentais) para a primeira infância, tanto públicas quanto privadas, ao apoio aos coordenadores pedagógicos das províncias; trabalha também com a formação docente em creches e escolas da primeira infância (0 a 6 anos) e dos coordenadores pedagógicos que operam nos mesmos lugares, e com a elaboração de projetos e intervenções voltadas na qualificação de todo o sistema integrado 0 a 6. Participa dos encontros, seminários e dos eventos organizados para reforçar o trabalho desenvolvido na Região na matéria de educação das crianças de 0 a 6 anos. Colabora com as universidades da região de Emilia Romagna para programas e intervenções voltados à formação dos alunos de graduação inscritos nos cursos da área de educação.

³ A expressão "Vai alla voce qualità" é uma expressão idiomática. Se o termo ficou tão preciso, tão claro diz-se que ele agora pode se tornar um verbete de dicionário especializado.

avaliação das creches, denominada SVANI - (derivada da experiência americana e na qual Becchi, Bondioli e Ferrari (2002) trabalhavam já algum tempo) que a Região de Emilia-Romagna retomou um termo usado nos anos 90 para a definição de indicadores referentes à qualidade educativa⁴.

As pesquisas sobre indicadores de qualidade, acima mencionadas trazem a proposta de ter presentes e relacionados ao menos 3 aspectos da qualidade de uma creche: a) a qualidade intrínseca que, para uma creche, se qualifica como “qualidade educativa”⁵; b) a qualidade de gestão; c) a qualidade percebida pelos usuários (pensando, sim, nas famílias, mas também aos funcionários e às próprias crianças).

No trabalho desenvolvido, ficou evidente como o indicador para o monitoramento da qualidade de uma creche não é dado somente por avaliações de tipo pedagógica, ou somente por avaliações de tipo econômico-financeiro, ou somente pelas exigências da família (além disso, nem sempre conotadas em termos de objetividade educativa), mas por uma calibração sempre por renegociar, entre os três aspectos supracitados.

Aprender a negociar a convivência de exigências e expectativas diferentes, geralmente em conflito entre elas, é um tipo de aprendizagem que as organizações que lidam com educação são recrutadas para fazer e que condiciona a possibilidade de falar em modo não simplificado de qualidade das creches. Racionalização e contenção de custos, qualificação educativa das creches e apoio às famílias constituem objetivos que não podem ser alcançados isoladamente, mas devem ser analisadas como estreitamente interdependentes, como parte de um único processo de construção da qualidade.

Não se trata de esconder as possíveis tensões entre os diferentes interesses e expectativas. Trata-se, no entanto, de negociar modalidades de trabalho que levem em conta as diferentes necessidades, sabendo que cada equilíbrio conseguido sempre será renegociado⁶.

Vários anos nos separam dos resultados dessas pesquisas, e neste intervalo de

4 Podemos encontrar no Brasil a tradução da obra para o português: Bondioli. A (org.) *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

5 *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna* (a cura di Anna Bondioli e Patrizia Orsola Ghedini), Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, 2000. Egle Becchi, "La qualità educativa: punti di vista e significati", in *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna* (a cura di Anna Bondioli e Patrizia Orsola Ghedini), Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, 2000. No Brasil temos a obra traduzida Becchi E. e Bondioli. A. (orgs) *Avaliando a Pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas: Autores Associados, 2003.

6 *Qualità come processo. L'esperienza dei nidi forlivesi* (a cura di Paolo Zanelli), Milano, Franco Angeli, 1988.

tempo as creches se dotaram não só dos seus próprios projetos pedagógicos, mas também das ferramentas idôneas para avaliar a qualidade, graças também à presença de coordenadores pedagógicos que têm aumentado e que organizados hoje nas coordenações pedagógicas provinciais, constituem um valioso suporte técnico para a equipe de educação sobre as questões de projeto e avaliação.

É a partir dos efeitos que aquelas pesquisas produziram ao longo do tempo e daquilo que a Lei Regional n. 1/2000 e suas alterações (ver tópicos da Lei, anexo 1) introduziram em matéria de requisitos qualitativos para as creches italianas, que quisemos compartilhar e apresentar neste artigo o esforço feito pelo grupo composto pelos representantes técnicos das Coordenações Pedagógicas Provinciais (CPP) e do Serviço Regional de Políticas familiares juntamente com o Dr. Antonio Gariboldi da Universidade de Modena e Reggio, grupo a quem foi atribuído a tarefa de promover uma reflexão, em forma circular, ou seja, do início ao fim, das CPP à Região e vice-versa, resultando em um retorno sobre o tema do Projeto Pedagógico bem como sobre as Diretrizes para sua avaliação.

O objetivo do grupo regional foi o de examinar os parágrafos que compõem o art. 19 da Lei Regional n. 1/2000 e posteriores alterações, na tentativa de chegar ao consenso de um roteiro funcional para orientar as equipes educativas das creches na elaboração do Projeto Pedagógico, buscando uma abordagem que, muito além das individuais teorias e práticas em que as diferentes creches se inspiram, possa unificar alguns aspectos que levam em relação a coerência e diversidade, de modo a considerar, no entanto, as creches do sistema regional caracterizadas por alguns elementos reconhecidos como universal, já que são compartilhados.

Esse aspecto constituiu um avanço não irrelevante já que no crescimento quantitativo das creches, se observou, na oferta, sobretudo daquelas destinadas a crianças em idade de 0 a 3 anos, a presença sempre mais significativa das creches privadas conveniadas com as prefeituras, aspecto esse que tem contribuído extremamente para emergir culturas diferentes, apoiadas por pressupostos e valores inspirados em diferentes culturas pedagógicas e em diferentes modalidades de gestão e de organização, todas implicadas na definição de uma “ideia” de creche de qualidade a essa relacionada.

Do mesmo modo, a presença de um sistema de creches sempre mais articulado e complexo fez surgir também as diferenças, dentro do próprio sistema, das creches públicas que aparecem também caracterizadas por uma ampla variedade de

abordagens e por uma heterogeneidade de projetos pedagógicos.

Por esse motivo foi considerado adequado tentar inicialmente definir um roteiro lógico do Projeto Pedagógico que possa constituir um instrumento indispensável para unificar em torno de alguns elementos reconhecidos como universais, o próprio Projeto Pedagógico que, como é notório, representa a identidade de cada creche.

Só então é possível seguir para a fase sucessiva de auto-avaliação e para a definição de procedimentos/métodos de monitoramento da qualidade através da documentação, que precisa ser credenciada, como previsto pelo já citado art. 19 da Lei n. 1/2000, ou ainda de um sistema de regulamentação da qualidade a nível regional.

Aquilo que realmente pareceu urgente e necessário foi iniciar um processo de ação e retroação sobre o tema da avaliação e o primeiro passo consistiu exatamente em valorizar e sustentar a cultura da auto-avaliação, que é parte fundamental e imprescindível de cada projeto educativo; isso torna possível (por meio da reabilitação, no processo, dos *feedbacks* surgidos da análise da prática) o desenvolvimento da dimensão evolutiva, particularmente a mudança, por parte dos funcionários, das próprias modalidades construtivas, sem as quais não haveria nem ao menos a possibilidade de construir a identidade educativa de uma creche ou escola da primeira infância⁷.

Para estabelecer o documento sobre as Diretrizes para a regularização da qualidade do sistema integrado regional das creches italianas, tomaram-se medidas para promover ações de acordo entre os referentes tutores das CPP e entre estes e o todo território regional, na tentativa de analisar de maneira sistemática e recursiva o tema do planejamento pedagógico, tratado até hoje somente em nível de algumas creches ou de alguns territórios provinciais, fazendo-a envolver a um nível mais amplo não somente sobre o plano provincial, mas estendendo a reflexão também sobre aquele regional, de modo a facilitar o desenvolvimento de orientações comuns que, espera-se, possam ser consideradas para fins de elaboração dos projetos pedagógicos e de sua avaliação.

Em outras palavras, o objetivo foi ampliar até a esfera regional a capacidade de avaliar-se em uma prospectiva evolutiva, ou seja, de exprimir uma capacidade, por parte de uma equipe, de ler a própria prática, em relação à ideia

7 *Qualidade como processo. A experiência das creches da cidade de Forlì* (org. Paolo Zanelli), Milão, Franco Angeli, 1988.

(compartilhada pelos membros da equipe) daquilo que pode ser considerado uma boa creche ou escola da primeira infância, e de realizar, em relação a tal leitura, intervenções corretivas, destinadas a construir um contexto educativo sempre mais próximo do ideal reconhecido como excelente.

Ao longo do ano de 2013 estabelecemos as 4 teses que indicavam o processo de auto e hetero-avaliação possíveis do ponto de vista cultural e como sustentável do ponto de vista financeiro. Juntamente às quatro teses, foram documentados e recolhidos em um relatório regional, todo o percurso das nove CPP com os resultados da experimentação sobre a auto-avaliação para as 8 CPP aderentes e sobre o auto e hetero para o nono, isto é, aquele das Provincias di Forli e Cesena.

Com este trabalho esperamos que o processo de credenciamento expresso pelo art. 19 da Lei regional n. 1/2000 se torne mais fácil por meio dos processos ativos nas diferentes CPP, capazes de assumir as diretrizes compartilhadas, com a finalidade de operar um monitoramento da qualidade das creches de nosso sistema regional integrado já a partir de sua primeira fase: aquela relativa à auto-avaliação. E é exatamente a partir do exercício à auto-avaliação que as creches italianas poderão construir as premissas para começar a fase seguinte dedicada à hetero-avaliação que será experimentada ao longo do ano de 2014.

Desse modo, o texto a seguir apresenta as quatro teses para uma avaliação da qualidade nas creches de 0 a 3 anos, publicadas no Sétimo Seminário Regional das Coordenações Pedagógicas Provinciais, realizado em Forli, Itália, em outubro de 2013. As quatro teses apresentam os primeiros resultados do trabalho produzido pelo processo de hetero-avaliação durante o ano de 2012.

3. Quatro teses para uma avaliação da qualidade nas creches de 0 a 3 anos

As quatro teses, que foram apresentadas no documento *Avaliação da qualidade e regulamentação do sistema das creches em Emilia-Romagna*, representam o culminar de um processo de experimentação, que começou oficialmente com as *Diretrizes para a elaboração do projeto pedagógico e metodologia de avaliação em creches*.

Na introdução deste documento vale a pena reiterar a escolha cultural que mudou todo o caminho em torno do conceito de avaliação, portanto, partimos de um pressuposto comum, ou seja, que a avaliação é um ato político e não apenas

técnico, e envolve um julgamento que deve ser explícito e não tácito e deve ser o mais abrangente possível.

3.1.O valor do julgamento

Para explicar melhor as implicações do conceito de julgamento, chamamos a este respeito Hannah Arendt (2005), que reconheceu esta atitude própria das faculdades humanas como "a capacidade de discernir o certo e o errado, o belo e o feio", dando-lhe um papel central, como ela considera o julgamento como *a mais política entre as atitudes espirituais do homem*.

Em Arendt (2005) existe uma dupla teoria do julgamento que oscila entre a ordem teórica e a ordem prática, porque o julgamento requer ao mesmo tempo ser tanto ator quanto espectador: há um julgamento que conduz nossas ações (o ator), e um julgamento que é ligado ao pensamento e à vontade (o espectador) que por sua vez se refere à abordagem kantiana relativa à *teoria do julgamento que em vez de sentenciar, reflete*.

Além do fato da esfera política encorajar a formação de espaços públicos, nossas creches são espaços onde cada indivíduo define a si próprio de modo não subjetivo, mas como “ser público”, que avança e discute propostas com os outros (não por acaso falamos de comunidade educadora), temos de algum modo partilhado a urgência de refletir sobre a constituição e o desenvolvimento desta faculdade que é o julgamento, dentro de um processo de avaliação da qualidade.

Bertolini (2003) afirma que existe uma relação muito estreita entre a política e a educação. Devem-se reconhecer as características fundamentais, que não se identificam com a tendência para reduzir a educação como instrumento de poder. A política não pode não concordar com os ideais formadores expressos pela reflexão pedagógica e a educação não pode se perder em discursos abstratos e esterilmente moralistas, desinteressando-se das dinâmicas políticas.

O trabalho desenvolvido sobre a avaliação da qualidade em nossas creches e escolas de primeira infância, por meio da experimentação realizada nos vários territórios provinciais, parte da convicção de que é preciso primeiro saber onde se está quando se age, porque pode facilmente operar sobre a base da própria razão ignorando o contexto em que se opera. A abordagem sistêmica, de corte sócio-construtivista, que se referem a nossa tese, admite a realidade e contexto como espaços físicos e mentais para parar, pensar e entender de forma recursiva o que

está acontecendo.

A compreensão do contexto educacional pode ser feita de modo estático, ou também pode tomar a forma de um devir em movimento envolvendo diferentes atores. Muitas vezes, quem faz avaliação não pensa sobre a creche e sobre seu dinamismo e tende a ter uma abordagem mais fotográfica que narrativa, que ameaça cair na auto referencia. Por esta razão, os pressupostos teóricos que guiaram o trabalho desta avaliação através da experimentação, monitoram melhor uma abordagem que toma a qualidade como um processo negociado e que compreende a *qualidade como complexa*.

Compreender a qualidade como complexa significa pensar nas creches como contextos que fazem parte de sistemas que se interagem a partir do micro (nível individual da creche) *al meso* (nível municipal), *ao eso* (nível provincial ou distrital), ao macro contexto (nível regional) em um quadro eco sistêmico, para citar Bronfenbrenner (2002). Significa

1. considerar o contexto como agente que favorece processos de aprendizagem;
2. não ignorar o fato de que o sistema que promove aprendizagens deve ser concebido como um contexto complexo em que se aprende, se desenvolvem habilidades, que por sua vez são retrabalhadas em novas e mais avançadas aprendizagens, embora a pessoa deve estar sempre consciente de que as habilidades que suportam as aprendizagens são temporárias e mutáveis;
3. confirmar a avaliação como parte integrante do planejamento: a avaliação dá sentido ao projeto, porque o que ele restitui, pode ser reinvestido no projeto, por isso a avaliação é de acordo com essa orientação, uma oportunidade de melhoria e formação contínuas e permanentes;
4. destacar a importância que no processo de avaliação será ativado como uma mistura de fora e de dentro, isto é, de auto e hetero avaliadores, já que a visão singular localizada dentro do perímetro de uma única creche ou escola da primeira infância, é susceptível de ser contida dentro de seu limite físico, que recolhe a especificidade daquele contexto, mas não sua totalidade.

4.Primeira Tese: O valor de um processo integrado de auto-hetero-avaliação

A avaliação introduzida pelas diretrizes e praticada no experimento possui pelo menos quatro características imprescindíveis, ou seja: é situada em sua dimensão

local, mas parte e retoma ciclicamente para um nível regional; é processual; é participativa; é formadora.

4.1.Auto e hetero-avaliação: um percurso integrado

Uma avaliação assim concebida permitiu favorecer conexões e avanços:

- de uma perspectiva localizada e individualizada a uma comparativa;
- do começo do processo anterior, até a consolidação dos sucessos formativos que são evidentes posteriormente, de acordo com uma abordagem processual que valoriza todo o percurso, sem ignorar as etapas que caracterizam toda a organização;
- de uma prospectiva voltada a encorajar ações de melhoramento a um relatório sobre os efeitos sociais e apresentação de informações.

Pelas devolutivas do percurso realizado por meio da experimentação, fica evidente como todas as equipes educacionais envolvidas trabalharam compartilhando em primeiro lugar os pressupostos que sustentam a ação educativa (pressupostos que geralmente e involuntariamente ou são ocultos ou ignorados) e consequentemente compartilharam, não sem uma negociação com o coordenador pedagógico, um modelo processual correlacionado com a fase combinada e extremamente ligada, de auto e hetero-avaliação.

O processo de auto avaliação, facilitado pela adoção de uma ferramenta para esse fim, representou e representa a fase em que a equipe educacional desenvolve processos reflexivos sobre as escolhas metodológicas e epistemológicas adotadas: estudar sobre os critérios e descritores aplicados na ferramenta adotada, para ler a situação e para facilitar processos de auto regulação dos grupos de trabalho, pareceu um ponto central no processo de avaliação.

É óbvio que se o grupo de trabalho está de acordo com os modos de construção do processo e os critérios para avaliar a qualidade da creche e da escola da primeira infância, provavelmente se verá o protagonista da mudança tendendo não só para fazer a qualidade negociada no centro de uma reflexividade permanente, mas favorecendo a aceitação de um julgamento que visa a co-construção de melhorias compartilhadas.

Nesta perspectiva, podemos considerar finalizado o processo de auto-avaliação, mas certamente envolver e integrar a auto e hetero-avaliação em um único processo, representa um acréscimo, especialmente quando a hetero-avaliação promove um deslocamento mental, tanto mais necessário para problematizar a reflexão, especialmente na presença de avaliações não concordantes. Em outras palavras, é interessante recolher as avaliações dos auto e hetero-avaliadores sempre que, perante a mesma realidade observada e narrada com as mesmas ferramentas de leitura, os mesmos chegam a diferentes pontos de vista. Isto promove uma oportunidade para a discussão geradora de ações de melhoria na equipe educacional, ajudando a mudar a visão da ênfase dada à formalização do resultado, à natureza não só da eficiência do processo, mas também de sua eficácia.

Poder-se-ia resumir dizendo que a hetero-avaliação completa a auto-avaliação, uma vez que serve para retornar os dados para o coordenador da creche e da escola da primeira infância e para a equipe estabelecendo as ações de melhoria. Neste sentido, a hetero-avaliação aparece como uma etapa do inteiro processo em que a avaliação está "a serviço de" pessoas colocadas em uma postura de escuta, estimulando a reflexão a partir da perspectiva do "terceiro olho", que incentiva um olhar dentro de um descentralizado processo de avaliação, que não precisa ser vivido de acordo com esquemas rígidos (por exemplo, viveu a intromissão do instrumento), mas em um processo caracterizado por uma alternância de restrições e flexibilidade.

5.Segunda Tese: O protagonismo dos sujeitos, dos órgãos envolvidos e as implicações de seu papel no processo de avaliação

Analisemos agora os protagonistas atores no percurso da auto avaliação. As equipes educacionais e a avaliação: quais seus papeis e funções?

Em primeiro lugar as equipe educativa, representadas por profissionais da educação que auxiliam, que através do processo de auto-avaliação, devem alcançar um maior nível de autonomia e da possibilidade de criar, por meio de um processo de negociação da qualidade percebida e praticada, o nível máximo da expressão das próprias potencialidades.

O objetivo relacionado a esta forma de avaliação da qualidade é o desenvolvimento da equipe educativa como as ações de melhoria, resultado da avaliação de uma natureza reflexiva, a alavancagem em ambas as habilidades sociais para o grupo de trabalho e não apenas aqueles do sujeito individual, nas lógicas que movem a ação de cada indivíduo favorecendo uma forma de trabalho com base na maturação cultural fundada, diria Bruner (1988), "aprendendo a aprender".

Essa visão da qualidade organiza os saberes e conecta as ações de tal forma que todos os membros da equipe educativa são convocados para refletir, entre os pares, sua própria experiência. Isto permite reunir conhecimentos sobre a pesquisa com avaliação, refinando as práticas de observação e documentação, sem as quais a avaliação não teria apoios suficientes, então tal prática avaliativa assume uma visão econômica inclusiva de uma cultura educativa. As equipes educativas neste percurso estão posicionadas na organização do processo no nível do micro sistema ou na dimensão local de uma única creche ou escola da primeira infância.

5.1.O coordenador pedagógico: qual seu papel e função?

O segundo ator que aparece em cena é o coordenador pedagógico, cujo papel e função se situa na dimensão intermediária entre o micro e o meso sistema. Para isso é atribuído a tarefa de acompanhar a qualidade das creches, incentivando e promovendo nas equipes educacionais a motivação para retomar o trabalho educativo desenvolvido em relação tanto às crianças, quanto às famílias, dentro e fora do contexto institucional. Nesta abordagem de avaliação, principalmente ao coordenador compete promover a sensibilização nas equipes educativas a partir dos pressupostos teóricos e saberes organizacionais que podem produzir aprendizagens (e para isso deve ter as competências adequadas).

Devem ser colocados em um diálogo comum e aberto, considerando que tal processo de avaliação está apostando no surgimento de elementos reguladores, como para motivar o grupo de trabalho para realizar os processos de melhoria auto-reguladoras. E, como ao coordenador compete a coordenação de várias creches, o objetivo deste percurso é a adoção de um instrumento de avaliação

acordado com as diferentes equipes, a fim de promover, em nível do *meso* sistema (inter coletivos ou agregação de várias creches coordenados pelo próprio), paradigmas comuns de abordagem para a avaliação da qualidade.

5.2.A Coordenação Pedagógica Provincial (CPP): qual papel e função no centro da rede?

O terceiro protagonista é a CPP: sua função se coloca na dimensão da área provincial. Instituída pela Lei 1/2000, alterada no n. 8 de 2004 (art. 34), a CPP tem se mostrado fundamental na valorização e coesão da cultura da infância focada no compartilhamento de paradigmas comuns negociados e dialogados na sede provincial; a mesma experimentação não poderia garantir os resultados de uniformidade na aplicação das diretrizes, se não fosse por esta organização cujo principal objetivo é criar uma rede em torno das creches e escolas para a primeira infância, garantindo a circulação interna de informações e favorecendo uma ação preliminar e constante progresso da ação formativa.

Ao mesmo tempo, através das nove CPP presentes em todo o território regional que a mesma região é facilitada na ação de governança, pois a co-construção de políticas dedicadas a infância e famílias nas repartições regionais uma oportunidade para a negociação e redefinição, segundo processos recursivos em que são chamados para decidir, técnicos e políticos juntamente com as famílias e a comunidade em geral em primeiro lugar. Não é coincidência que, no fim da experimentação a função da CPP é reforçada na percepção dos coordenadores a tal ponto que a importância de um "lugar mais amplos das creches individuais" para refletir o tamanho de uma "*comunidade profissional*" (para citar a definição presente nas diretrizes, muitas vezes reforçada repetidamente pela CPP de Ravenna -IT) também foi reconhecido por técnicos e políticos como uma oportunidade fundamental.

5.3.A figura do tutor: o papel de representação da CPP?

Finalmente, o tutor da CPP: com a criação do grupo de trabalho regional dedicada à redação e experimentação das Diretrizes, o tutor da CPP como uma figura de representação das próprias CPP, tem sido chamado, não só para transmitir as

comunicações entre o nível regional e o provincial, mas ao longo do tempo tem representado uma figura competente, cuja experiência adquirida é útil para estimular oportunidades de discussão, debate, orientação e construção de significados em torno do tema da avaliação como vinha elaborando no começo e no fim, entre o nível regional e o local, de acordo com uma abordagem cada vez mais recorrente. Se a CPP é intérprete da realidade institucional e pedagógica do território de origem, captura os pontos fortes e fracos e os conecta com aqueles das outras CPP em uma lógica comparação ativa, oferecendo para o grupo de trabalho regional a oportunidade de atualização contínua sobre o estado da arte de experimentação das creches, como o tutor é necessário para representar a nível regional e local, a situação está realmente presente na própria CPP, agindo como apoio e guia em situações institucionais em que é chamado a representá-lo.

A partir dos resultados, parece ser necessário nas próximas duas teses delinear tanto os padrões (ou normas) qualitativos quanto quantitativos úteis para calibrar os papéis, funções, tempos e sustentabilidade de todo o percurso referido a qualquer um dos atores acima mencionados.

6.Terceira Tese: As condições imprescindíveis para tornar operativo e eficaz o processo de regulamentação da qualidade: padrões quantitativos e qualitativos

6.1.As equipes educacionais: Os ônus da auto avaliação sobre as equipes educacionais.

A diretriz regional em matéria de creches e escolas para a primeira infância já é uma ferramenta robusta da norma para a regulamentação do sistema das creches. Na verdade, nessa e mais precisamente no Título IV (ver tópicos da Lei regional 1/2000, anexo 1) indicam as condições imprescindíveis para que os profissionais das creches possam operar em condições que garantam a qualidade, a partir da explicitação das tarefas atribuídas ao grupo de profissionais, ao valor do coleguismo comum das equipes educacionais em relação ao numeroso entre os profissionais (tanto da educação quanto dos serviços gerais) e todas as crianças dentro das creches.

O comprometimento com a experimentação das diretrizes, referindo-se em particular à implementação dos requisitos do art. 19 - (letra f, da Lei 1/2000) e alterações posteriores, e no caminho da implantação da auto avaliação, considera

decisivas as seguintes etapas operacionais, em que cada equipe deve cumprir para atingir padrões qualitativos significativos:

- conhecimento do instrumento de avaliação adotado, as razões e os fins do processo de avaliação que se seguem;
- observação minuciosa do contexto educacional envolvido na avaliação;
- avaliação do contexto educacional e identificação de quaisquer problemas que tenham surgido;
- reflexão sobre as áreas de criticidade e consequente observação focadas nessas áreas;
- identificação dos pontos que devem caracterizar o plano de melhoria.

A existência de cada uma dessas etapas, por sua vez, determina um compromisso de tempo por parte das equipes educativas que vão desde um mínimo a um máximo anual, dependendo se todas ou algumas delas são ou não realizadas.

Supondo que, portanto, foram tomadas todas as medidas acima mencionadas, necessárias para a realização do percurso da auto-avaliação, as horas que se pode destinar às educadoras de cada creche devem ser distintas, dependendo da realização somente da auto-avaliação ou se também se adiciona a hetero-avaliação:

- se fizer apenas as horas de auto-avaliação, a priori, as horas podem variar de 25 a 28 horas, contemplando neste período de formação a apropriação da ferramenta e do contexto, remetendo ao ano seguinte o projeto de melhoria;
- se à auto avaliação se soma também a hetero-avaliação então o calendário pode variar entre 28 e 32 horas.

Durante a aplicação inicial do processo de avaliação, pode ser apropriado adicionar um momento introdutório de natureza formativa, não em uma única creche ou escola da primeira infância, mas a nível territorial. Neste caso, o número de horas acima referido deve ser aumentado mais 3 horas.

Em cada caso vale a pena recordar dois aspectos importantes: a) as horas dedicadas à auto avaliação devem ser obtidas a partir do número total de horas aprovadas para cada creche e da hora marcada para a formação / gestão do grupo de profissionais da creche e, portanto, não devem ser um fardo adicional em termos de total de horas; b) que a carga de trabalho inicial, ou seja, em relação à implementação do percurso e quando ele começa, ele é mais oneroso na fase inicial, como a equipe educacional é chamada a uma operacionalidade que implica

a capacidade de metabolizar e fazer mais planos reflexivos e operacionais. Posteriormente, o valor acrescentado deste modo avaliativo facilita uma aquisição contínua de competências que poderiam produzir um efeito positivo na utilização do calendário dedicado.

Por fim, uma breve reflexão relacionada ao declínio da qualidade na formação anual dos profissionais das creches. É através da avaliação de projetos pedagógicos que podem ser destacadas melhorias necessárias para tais projetos; os temas, portanto, objeto dos menus de formação, que a cada ano são definidos pelos coordenadores pedagógicos, juntamente com as equipes educacionais, podem ser identificados graças aos resultados relatados pela avaliação.

6.2.O coordenador pedagógico na função de auto e hetero-avaliador

Como já foi evidenciado, a figura que merece mais atenção neste percurso é o do coordenador pedagógico. A lei 1/2000 no art. 33 define papéis e funções e em particular, no ponto 2) atribui a esta figura o trabalho de assegurar a organização dos profissionais, o funcionamento da equipe sobre o viés pedagógico e de gestão. Entre as tarefas assinaladas é exigida a promoção e a avaliação além do monitoramento e documentação das experiências também de natureza experimental.

O trabalho introduzido pelas diretrizes revela os desafios da função do coordenador pedagógico a) uma forte diferenciação entre regiões e territórios e entre as capitais provinciais e cidades menores, tanto em termos de atribuição do número de creches, tanto em termos da atribuição de funções, em alguns casos, em instituições educativas dentro do segmento não apenas 0-3, mas 0-14 anos; b) uma igualmente forte diferenciação do coordenador em relação às instituições no setor público ou no setor privado.

Em ambos os casos, os coordenadores sofrem por muito tempo de uma precariedade congênita já que muitos deles são empregados com contratos temporários. A princípio surge, portanto, a necessidade urgente de uma figura estável do coordenador pedagógico que deve ser contratado, a tempo integral ou a tempo parcial, permanente ou por tempo indeterminado, ou de outras formas de engajamento que podem ter características de continuidade com uma definição precisa de número de horas para ser dedicado às creches, juntamente com a

definição de padrões organizacionais que estabelecem a relação máxima coordenador / creches a serem coordenadas (1 coordenador para 6 creches).

A situação dos coordenadores pedagógicos, em relação ao tipo de trabalho realizado e as atividades que são de sua responsabilidade, é conhecida e também é confirmada no recente levantamento atualizado em setembro de 2013, onde nota-se que de 424 coordenadores a quem foram enviados o questionário, 400 responderam que: 63,6% trabalham por um período indefinido, 13,2% a contrato de serviço, 9,3% em colaboração coordenada e contínua ou em projeto, 6,3% por tempo determinado e 7,6% está dentro da faixa de coordenadores identificados como membros de cooperativas e donos que cumprem a função de coordenação.

Na pesquisa anterior, de 2010, o percentual era de cerca de 60% para um contrato de trabalho por tempo indeterminado, enquanto que os restantes 40% de contratos de trabalho a temporário. Estes dados, no entanto, suficientemente estáveis para nos confortar hoje, mas no futuro é quase certo que eles vão sofrer flutuações para o negativo, com uma variação para baixo em relação aos contratos de duração indeterminada, devido a aposentadorias de alguns coordenadores, um aspecto que vai aumentar ainda mais na próxima década e que vai criar uma grande dificuldade que persistirá se os atuais vínculos relacionados ao pacto de estabilidade e à impossibilidade de contratar, especialmente no setor público.

Até o momento, no entanto, o número de os coordenadores que trabalham em ambas as creches públicas e privadas atingiu cerca de 425 unidades e, definitivamente, novos números de contratações são com duração determinada. Além disso, um número considerável de contratos expira em 2014 e, quando se implementará uma reorganização maciça da estrutura organizacional, nas quais alguns governos terão de fazer algo em relação ao enquadramento dos funcionários, pois muitos desses coordenadores são nomeados de acordo com as disposições a partir do art. 110, que prevê prazo que as contratações sejam por tempo determinado sobre o mandato do prefeito.

Considerando tudo isso, relativo ao percurso na auto avaliação, o coordenador é responsável pelo cuidado e implementação das mesmas fases operacionais atribuídas à equipe educacional, além de garantir a sua coordenação e apoio técnico. Especificamente, o coordenador pedagógico compartilha com a equipe educativa a implementação do processo que é o seguinte:

- Define o projeto pedagógico - de acordo com o disposto no artigo 19 da L.R. 1/2000 - adotando o índice como referência e partilha a escrita da ferramenta de avaliação com a equipe educacional, prestando ao mesmo tempo, muita atenção para compartilhar os critérios adotados para a avaliação;
- Facilita uma ação de sensibilidade da equipe educacional por meio do uso da ferramenta adotada; coordena todas as diferentes fases do processo de auto avaliação e redige o relatório; opera, em seguida e em acordo com o hetero-avaliador, em confronto entre auto e hetero-avaliação; garante uma consequente ação de melhoramento sintetizada no homônimo plano de melhoramento.

Na perspectiva de integração entre a auto e hetero-avaliação, para o coordenador pedagógico pode competir também o papel de hetero-avaliador e, neste caso, é ele que opera:

- Uma leitura do projeto pedagógico da creche e da documentação produzida; momentos de observação nas creches designadas;
- Prepara, com a informação recolhida, um relatório de participação hetero-avaliação com o coordenador da creche e participa com ele o retorno do relatório de hetero-avaliação;
- Discute posteriormente com o coordenador da creche, para a elaboração do documento final, as hipóteses de melhoria;
- Participa na elaboração da relação provincial (relação de segundo nível), a fim de delinear um retrato do estado das creches da província.

Quadro financeiro: horas previstas e custos relacionados com a função de auto e hetero-avaliação

Considerando o que foi coletado do experimento, que seguiu todos os passos descritos acima, passos esses necessários para completar os percursos anualmente de auto e hetero-avaliação, pode-se antever para o coordenador pedagógico os seguintes parâmetros:

6.7.O total de horas de trabalho do auto avaliador

No que diz respeito à auto-avaliação, se o auto avaliador para tarefa anual é um coordenador, se deve definir um número adequado de horas para este fim, os resultados do experimento na auto-avaliação indicam uma agenda apertada em 30-33 horas de serviço, se o coordenador realiza apenas a auto-avaliação, se também

se soma a hetero-avaliação sobe para 41-44 horas de serviço, em fase de primeira aplicação, se o coordenador está envolvido na formação territorial dos profissionais, deve ser adicionado mais 3 horas ao número de horas acima indicados por analogia com a equipe.

6.3.O total de horas de trabalho do hetero-avaliador

Quanto à hetero-avaliação, se o coordenador pedagógico também tem o papel de hetero-avaliador o empenho de tempo em serviço é de 40 horas (referindo-se às reuniões e observação), divididas em 30 horas de trabalho na creche ou escola da primeira infância e 10 horas dedicadas aos relatórios, um compromisso que se pode aumentar até um máximo de 50 horas das quais 40 são dedicadas a reuniões, observações e elaboração do relatório, a que você pode adicionar 10 horas para lidar com os compromissos colegiados, reuniões de discussão, a restituição no âmbito da CPP.

Também para o coordenador, as horas acima mencionadas, são consideradas necessárias para ativar o processo de avaliação, mas sendo o processo baseado em aspectos de objetivos formativos previamente estabelecidos ao longo de quatro anos em que ocorre o processo de avaliação, o número de horas pode ser novamente determinado em diminuição, devido a uma familiaridade progressiva, com a ferramenta de avaliação.

Finalmente, algumas hipóteses sobre as estimativas de custos para funções relacionadas à hetero-avaliação: são calculados tendo em conta o número de creches e a duração de 4 anos, o tempo necessário para realizar todo o processo avaliativo em todas as creches na região associada, com a hipótese de que cada hetero-avaliador adote duas creches, temos que: 1.200 creches aproximadamente: 4 anos de trabalho auto / hetero-avaliação = 300 creches envolvidas em um ano; 300 creches: 2 creches por ano para cada coordenador hetero-avaliador indicam 150 vagas de coordenador a serem entregues por ano, supondo que um coordenador custe €32.000,00 por ano (contrato referido EE.LL) segue-se que: €32.000,00: 1.620 horas (horas previstas em um ano de trabalho) dão um custo horário de €20,00.

6.8.Hipóteses de custo num único ano e em quatro anos

O valor de €20,00 (por hora hipotética) x 100 horas de atribuição para cada hetero-avaliador x uma hipótese de 150 vagas de coordenador dão um custo anual de € 300.000,00; A este custo deve ser prevista uma adição de €100.000,00 no apoio à formação, os gastos com eventuais assessorias de especialistas a quem se recorre para apoio e para a documentação. O valor resultante igual a €400.000,00 anuais por 4 anos envolve um custo total de todo o percurso de €1.600.000,00.

7.Quarta Tese: A governança regional: os passos necessários para promover o processo de regulamentação da qualidade

Para implementar e configurar um ajuste de qualidade com base em percursos de auto-hetero-avaliação devem ser garantidas determinadas condições prévias para manter todo o sistema.

No que diz respeito à figura do coordenador pedagógico, é necessário:

- As alavancas para assegurar a iniciação e manutenção do processo de regulamentação do sistema.
- Uma formação adequada de coordenadores pedagógicos: isto traz a questão da relação com as universidades localizadas na região, por um reforço das sedes de pesquisa, e estudo, e lugares da experiência cotidiana, de modo que a função e o papel do coordenador pedagógico e das CPP, como é exigido pela regulamentação em relação às creches e pelas diretrizes regionais relativas ao projeto pedagógico e a avaliação das creches de 0-3, para se tornar o patrimônio de conhecimento para formar a nova geração de coordenadores pedagógicos em nossa região;
- Uma estabilidade contratual que vença a atual incerteza dos coordenadores pedagógicos, dando-lhes uma perspectiva de encorajamento nas creches e no território que pertencem, como, por exemplo, em instituições que atendem de 0-14 anos;
- Um número máximo de creches coordenadas e uma carga horária adequada.

Além disso, a configuração do papel do coordenador deve se articular em vários âmbitos. O ideal seria que o trabalho fosse exercido por um coordenador em tempo integral, uma atribuição de 200 horas por creche, para um máximo de 6

creches, são necessárias 1.200 horas as quais são somadas mais 300-400 horas para o resto das atividades que lhe competem. Essas horas devem ser diferenciadas para as funções de conexão com as creches, com escritórios, famílias, e na presença da CPP garantindo uma presença, no mínimo, igual a 70% das reuniões ordinárias, incluindo compromissos relativos à auto-avaliação das creches atribuídas.

Isso também reitera a importância que a CPP, enfatizou repetidamente, a necessidade de fortalecer o organismo e a sede como lugar de reflexão e partilha de processos de avaliação adotados em cada território, para chegar a um compartilhamento de paradigmas comuns que sustentam a avaliação na perspectiva regional. Por todas estas razões conclui-se que o coordenador pedagógico necessita de um total de 1500 a 1600 horas para exercer sua função.

Também no que diz respeito ao Título II (ver tópicos da Lei regional 1/2000, anexo 1), que trata da autorização de funcionamento e credenciamento das creches e dos serviços integrados operados por organizações e entidades públicas e privadas, é necessária uma consequente revisão, em especial, já que o art. 17, que contém os requisitos para a autorização da operação (Letra g da Lei 1/2000), afirma-se que o gestor deve alocar uma parte do horário de trabalho dos funcionários, com um mínimo de 20 horas por ano, para tarefas de atualização, a programação das atividades educativas e de promoção da participação das famílias. De fato, estas horas aparecem notavelmente desvalorizadas em respeito aos requisitos acima referidos.

O mesmo vale para a equipe educativa, que precisa para articular melhor as disposições do artigo 19 (letra c, da Lei 1/2000), onde se refere à necessidade de incluir em seus contratos um número de horas de formação para os profissionais da educação semelhantes ao previsto para os profissionais públicos mesmo favorecendo, para tal fim, formas de participação em cursos e projetos de qualificação de serviços que veem a colaborar entre as diferentes entidades, públicas e privadas de educação.

É evidente que, dentro de um sistema de regulação da qualidade que visa a concessão de acreditação por esta abordagem, a creche ou escola da primeira infância pode obtê-la somente se na posse das normas acima mencionadas, tanto no que se refere ao coordenador pedagógico (tanto no papel de auto quanto de hetero-avaliador, mas também no papel de tutor e participação das CPP) e para a

equipe educacional.

Finalmente, o processo de regulamentação de qualidade não pode e não deve constituir um acontecimento circunscrito ao redor do perímetro só das creches: o trabalho descrito sofre de uma forte falta de técnica dentro das creches e que os coordenadores devem garantir, em estreita ligação com as equipes da educação, ao mesmo tempo, a avaliação da qualidade, para que seja um evento de balanço social, deve ser capaz de ser compartilhada com todas as instâncias fora da creche: do componente político aos executivos e profissionais, ou seja, de entidades públicas e privadas que gerem convenções institucionais, e, por último, mas não menos importante, as famílias.

Isso por duas ordens de fatores. A qualidade como fator de equidade social: que a qualidade, retomando Arendt (2005), é um fato político e técnico juntos, logo os dois níveis devem ser ligados e convergentes para objetivos comuns; A qualidade é o sucesso alcançado também de uma oferta das creches que sabem acolher as necessidades que as famílias exprimem, e que por sua natureza não são estagnadas, portanto inerente ao conceito de qualidade também deve ser encaminhado para um conceito de flexibilidade entendida como a capacidade da creche de oferecer um cuidado educacional capaz de acomodar as necessidades imprevistas, sem fugir do rigor de um benefício qualitativo da mesma forma.

Em resumo, é somente através da existência e permanência de todos os requisitos funcionais para garantir a ativação do processo de ajuste de qualidade, através do percurso integrado de auto e hetero-avaliação, não só na creche, mas no contexto em que ele é colocado, que se pode atribuir à qualidade um rigor necessário também reconhecendo o empenho e a liderança de todas as instituições que contribuem de diferentes formas para apoiar e compartilham um sistema de qualidade. Neste sentido, a qualidade tem o valor de um estado de espírito que caracteriza um sistema de educação, ao invés de um processo que comprime a estéril perspectiva da busca de um resultado final em si.

Referencias

Arendt, H. **Teoria del giudizio politico. Lezioni sulla filosofia politica di Kant**, Il Melangolo, Genova, 2005.

Bateson, G. **Verso un'ecologia della mente**. Adelphi Edizioni, Milano, 2000.

Becchi, E.; Bondioli, A.; Centazzo, R.; Ferrari, M.; Gariboldi, A. Ghedini, P.O. **La qualità negoziata gli indicatori per i nidi della Regione Emilia-Romagna**. Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2000.

Becchi, E.; Bondioli, A.; Ferrari, M. **La qualità negoziata - Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione**. Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2002.

Becchi, E.; Bondioli, A.; Ferrari, M.; Gariboldi, A. **La qualità negoziata - Idee guida del nido d'Infanzia**. Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2002.

Bertolini, P. **Educazione e política**. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.

Bondioli, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

Bronfenbrenner, U. **Ecologia dello sviluppo umano**. Il Mulino, Bologna, 2002.

Bruner, J.S. **II conoscere - Saggi per la mano sinistra**. Armando Editore, Roma, 1968.

Bruner, J.S. **La mente a più dimensioni**. Editori Laterza, Roma Bari, 1988.

Catarsi, E.; Fortunati, A. **Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia**. Carocci Editore, Roma, 2004.

Catarsi, E.; Sharmahd, N. **Qualità del nido e autoformazione riflessiva**, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2012.

Commissione europea - Direzione Generale Occupazione, Relazioni industriali e Affari sociali, Rete per l'infanzia, **La qualità nei servizi per l'infanzia**. Un documento di discussione, distribuito da Edizioni Junior, Bergamo, 1991.

Commissione europea - Rete per l'infanzia e degli interventi per conciliare le responsabilità familiari e professionali tra uomini e donne. **Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia**, 1996.

Fortunati, A.; Tognetti, G. **Bambini e famiglie chiedono servizi di qualità**. Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2002.

Gariboldi, A.; Cardarello, R. **Pensare la creatività. Ricerche nei contesti educativi prescolari**, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2012.

Manini, M.; Gherardi, V.; Balduzzi, L.. **Gioco, bambini, genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia**. Carocci Editore, Roma, 2005.

Manini, M.; Balduzzi, L. **Professionalità e servizi per l'infanzia**. Carocci Editore, Roma, 2013.

Musatti, T.; Picchio, M.C. **La qualità dei servizi per l'infanzia per l'infanzia nella società globale**. Convegno nazionale, Modena, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2008.

Regione Emilia-Romagna, Assessorato Politiche Sociali, Il progetto pedagogico e la valutazione nei servizi per la prima infanzia. Le linee guida regionali, quaderni del Welfare, La Regione per le persone, 2013. Regione Emilia-Romagna, Assessorato Politiche Sociali. **La valutazione pedagogica - Modelli, processi e strumenti. Esperienze in Emilia-Romagna.** Osservatorio per l'infanzia e l'adolescenza, Quaderno n. 31/2013.

Zanelli, P. **Autovalutazione e identità: la qualità educativa nelle scuole dell'infanzia forlivesi.** Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2000.

Zanelli, P. **La qualità come processo.** L'esperienza dei nidi forlivesi. Milano, Franco Angeli, 1988.

Relatórios das Coordenações Pedagógicas Provinciais

CPP di Piacenza - Provincia di Piacenza, *Report sperimentazione del sistema di valutazione regionale dei servizi educativi della provincia di Piacenza. Un percorso di autovalutazione.*- Tavolo di Coordinamento Pedagogico di Piacenza, a cura di Valeria Mariani (tutor CPP) e Viviana Tanzi (formatrice del CPP), giugno 2013.

CPP di Parma - Provincia di Parma, *Report provinciale di sperimentazione dello strumento di autovalutazione dei servizi educativi*, a cura di Federica Natalone (tutor CPP), giugno 2013.

CPP di Reggio Emilia - Provincia di Reggio Emilia, *Report provinciale di auto ed eterovalutazione*, a cura di Cristian Fabbi (tutor CPP) e Maria Codeluppi (CPP), luglio 2013.

CPP di Modena - Provincia di Modena, *Report sulla sperimentazione del processo di autovalutazione provinciale*, a cura di Cristina Chiari, Silva Corni, Matteo Lei, Rossella Pignataro, giugno 2013. *Report sulla condivisione dello strumento di autovalutazione 0-3 nella scuola dell'infanzia* a cura di Barbara Luppi e M. Cristina Stradi, giugno 2013.

CPP di Bologna - Provincia di Bologna, *Report provinciale di autovalutazione*, a cura di Franca Marchesi (tutor CPP) e Serena Cavallini (CPP), giugno 2013.

CPP di Ferrara - Provincia di Ferrara, *Report sperimentazione strumento e metodologia di valutazione nei servizi per la prima infanzia*, a cura di Silvia Senigalliesi (tutor CPP) con la collaborazione coordinatori del CPP di Ferrara, giugno 2013.

CPP di Ravenna - Provincia di Ravenna, *La sfida della valutazione formativa. Esiti di un percorso formativo-laboratoriale finalizzato alla costruzione di un sistema di valutazione della qualità educativa nei servizi 0-3 anni e alla sua sperimentazione*, a cura di Marisa Anconelli (tutor CPP) e D. Farini (formatrice CPP), giugno 2013.

CPP di Forlì-Cesena - Provincia di Forlì-Cesena, *Report provinciale di Auto-eterovalutazione*, a cura di P. Zanelli (tutor CPP), M. Marcuccio (ricercatore di Pedagogia sperimentale presso l'Università di Parma, consulente del gruppo di ricerca del CPP), giugno 2013.

CPP di Rimini - Provincia di Rimini, *Strumento di autovalutazione per i servizi 0-3 anni: report della sperimentazione*, a cura di M. Cristina Stradi (tutor CPP) con la collaborazione del Gruppo "Monitoraggio sperimentazione" del CPP, giugno 2013. *Strumento di Valutazione dei servizi per la prima infanzia* a cura di Barbara Bernardi e M. Cristina Stradi (tutor CPP), luglio 2013.

ANEXO 1

(TRADUÇÃO DA LEGGE REGIONALE 10 GENNAIO DE 2000 NORME IN MATERIA DI SERVIZI EDUCATIVI PER LA PRIMA INFANZIA)

Lei regional N. 1/2001 Título II

AUTORIZAÇÃO PARA O FUNCIONAMENTO E CREDECIMENTO DAS CRECHES E ESCOLAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA INTEGRADAS, GERIDAS POR AGÊNCIAS E ENTIDADES PÚBLICAS E PARTICULARES

Art. 16

Autorização para o funcionamento e certidão de início das atividades

(substituído o coma 1 do art. 10 L.R. de 14 de abril de 2004 n. 8, depois modificada a rubrica do artigo, comas 1, 2 e 3 pelo art. 14 L.R. de 22 de junho de 2012 n. 6)

1. A abertura e a gestão das creches e escolas da primeira infância particulares, que preveem a guarda de crianças com idade inferior a três anos, em um contexto diferente daquele familiar e em face a uma compensação econômica, onde se compreendem as creches e as micro-creches empresariais e interempresariais e as seções agregadas a escolas da infância ou a outros serviços educativos ou escolares, estão sujeitas à autorização para o funcionamento segundo as normas conforme o presente título, independentemente de sua denominação e localização.

2. A autorização para o funcionamento é concedida pela Prefeitura do local onde as estruturas estão, que a emite após o parecer da Comissão técnica *distrital* conforme art. 23.

3. Os sujeitos gestores das creches e escolas da primeira infância recreativas, referidas no art. 9, devem apresentar na Prefeitura competente a *certidão* de início da atividade.

Art. 17

Requisitos para a autorização para o funcionamento

(substituída letra c) do coma 1 pelo art. 11 L.R. de 14 de abril de 2004 n. 8)

1. Para fins da autorização para o funcionamento, conforme art. 16, os requerentes devem estar em posse dos seguintes requisitos:

dispor de estruturas com as características previstas pelo Título III e as padrões conforme a diretiva prevista no coma 3 do art. 1;
dispor de funcionários em posse dos títulos de estudos previstos pela normativa vigente;
aplicar aos funcionários admitidos os contratos coletivos nacionais do setor, segundo o perfil profissional de referência;
aplicar a relação numérica entre educadores e crianças inscritas assim como indicado na diretiva referida no art. 32;
adotar, caso sejam fornecidos uma ou mais refeições, uma tabela nutricional aprovada pela Agência de unidade sanitária local e prever procedimentos de aquisição de alimentos que garantam o acatamento do DPR de 7 de abril de 1999, n. 128 "Regulamento referente às normas para a aplicação das diretivas 96/5/CE e 98/36/CE sobre os alimentos a base de cereais e outros alimentos destinados a lactantes e crianças", que preveem a utilização exclusiva de produtos que não contenham alimentos geneticamente modificados e que deem prioridade ao uso de produtos obtidos com métodos biológicos;
prever a cobertura assegurada dos funcionários e dos usuários;
destinar uma quota do horário de trabalho dos funcionários, igual a um mínimo de vinte horas anuais, para atividades de atualização, para programação das atividades educativas e para promoção da participação das famílias.

Art. 18

Credenciamento

1. A Região, com o fim de promover o desenvolvimento e a qualificação do sistema educativos integrado, conforme art. 4, institui o procedimento de credenciamento, através da determinação de requisitos qualitativos adicionados referentes àqueles previstos para a autorização para o funcionamento, uniformes para as creches e escolas da primeira infância públicas e particulares.

2. O credenciamento é concedido pela Prefeitura em até noventa dias a partir da data de apresentação do pedido por parte dos requerentes, prévio parecer da Comissão técnica, conforme art. 23, salvo quando disposto pelo art. 37, coma 7. Após o término de tal prazo, a medida é adotada em seu lugar pela Região.

Art. 19

Requisitos para o credenciamento

(substituído coma 2 pelo art. 12 L.R. de 14 de abril de 2004 n. 8, depois modificada letra f) coma 1 pelo art. 15 L.R. de 22 de junho de 2012 n. 6)

1. Para fins de credenciamento, os sujeitos gestores, além de possuir os requisitos para a autorização para o funcionamento, devem:

dispor de um projeto pedagógico em que contenha as finalidades e a programação das atividades educativas, bem como as modalidades organizativas e de funcionamento da creche e da escola da primeira infância;
dispor da figura do coordenador pedagógico sobre a base de quanto estabelecido pelo art. 33;
prover nos contratos um número de horas de formação análoga àquela prevista pelos servidores públicos, também favorecendo, para tal fim, formas de participação dos cursos de formação permanente e de projetos de qualificação da creche e da escola da primeira infância que vejam a colaboração entre sujeitos gestores diferentes, públicos e particulares;
atuar ou aderir a iniciativas de colaboração, onde existam diferentes creches e sujeitos gestores públicos e particulares, com fim de realizar o sistema educativo integrado;

atuar, na interação com os usuários, as condições de acesso de acordo com o art. 6 e as condições de transparência e participação das famílias, conforme art. 8, seja por meio da constituição de organismos de gestão, seja por meio das modalidades de colaboração com os pais aqui indicadas; adotar instrumentos e metodologias de avaliação da creche e escola da primeira infância, adequando-os às *diretrizes aprovadas pela Junta regional*.

2. *Para as creches e escolas da primeira infância particulares, o credenciamento constitui condição para o acesso aos financiamentos públicos, a exceção de quanto previsto pelo art. 14, coma 2, letra b). O possesso dos requisitos, conforme coma 1, é condição de funcionamento para as creches e escolas da primeira infância.*

Título IV **FUNCIONÁRIOS DAS CRECHES E ESCOLAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA INTEGRATIVAS E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Art. 29

Funcionários

(substituído pelo art. 24 L.R. de 22 de junho de 2012 n. 6)

1. *Em acatamento aos requisitos fixados pelo Estado para a determinação dos perfis profissionais, o funcionamento das creches e escolas da primeira infância é assegurado pelos funcionários educadores e pelos funcionários de serviços gerais. A diretiva, referida pelo art. 32, prevê para os educadores de todas as creches e escolas da primeira infância títulos de estudo homogêneos também para garantir a fungibilidade das prestações e a mobilidade entre as creches e escolas da primeira infância.*

Art. 30

Deveres dos funcionários

(modificados comas 1 e 3 pelo art. 25 L.R. de 22 de junho de 2012 n. 6)

1. Os educadores têm deveres relativos ao cuidado e educação das crianças e à relação com as famílias e preveem a organização e o funcionamento da creche escola e escola da primeira infância. Em particular, no que se refere as creches e escolas da primeira infância integrativas, conforme art. 3, *coma 1, letra b)* os educadores facilitam a comunicação entre os pais e promovem seu papel ativo.

2. Além do quanto previsto nos contratos de trabalho de setor, os funcionários de serviços gerais desenvolvem tarefas de limpeza e reordenação dos ambientes e dos materiais e colaboram com os funcionários educadores para a manutenção e preparação dos materiais didáticos e ao bom funcionamento da atividade da creche e escola da primeira infância. Nas creches e escolas da primeira infância os funcionários de serviços gerais desenvolvem também os afazeres relativos à predisposição e à distribuição da alimentação.

3. Estão previstos encontros periódicos *de todos os funcionários* para a preparação e avaliação do trabalho educacional e para a elaboração d indicadores metodológicos e operativos.

Art. 31

A colegialidade e o trabalho de grupo

1. A atividade dos funcionários se desenvolve segundo o método do trabalho de grupo e o princípio da colegialidade, em estreita colaboração com as famílias, com o fim de garantir a continuidade das intervenções educativas e o pleno e integrado uso das diferentes profissões dos servidores da creche e escola da primeira infância.

2. As modalidades de colaboração e de integração entre as diferentes figuras e competências estão estabelecidas pelas agências e sujeitos gestores no âmbito da contratação de setor.

Art. 32

Relação numérica entre funcionários e crianças

(modificado coma 1, substituído coma 2 pelo art. 26 L.R. de 22 de junho de 2012 n. 6)

1. A *Assembleia legislativa* com a própria diretiva define a relação numérica entre funcionários educadores, funcionários de serviços gerais e crianças dentro das creches, considerando na determinação desse o número das crianças inscritas e sua idade, com particular atenção àqueles de idade inferior a doze meses; a presença de crianças especiais ou em particulares situações de deficiência ou de desfavorecimento sócio-cultural, em relação ao número e à gravidade dos casos, as características gerais da estrutura e os tempos de abertura; o número total dos educadores designados para o serviço, também com o fim de garantir uma adequada coexistência.

2. A *Assembleia legislativa regional* com a mesma diretiva define ainda a relação numérica entre funcionários e crianças dentro das creches e escolas da primeira infância domiciliares, integrativas e experimentais, conforme art. 3, *em relação às características específicas do serviço oferecido.*

Art. 33

Coordenadores pedagógicos

(substituído pelo art. 17 L.R. de 14 de abril de 2004 n. 8, depois substituído coma 2 pelo art. 27 L.R. de 22 de junho de 2012 n. 6)

1. As *prefeituras* e as outras agências ou sujeitos gestores asseguram as funções de coordenação das creches e escolas da primeira infância por meio de figuras profissionais dotados de graduação específica e destinada a sócio-pedagógico ou sócio-psicológico.

2. Os *coordenadores pedagógicos* têm o dever de assegurar a organização dos funcionários e o funcionamento da equipe sob o ponto de vista pedagógico e de gestão. Os *coordenadores pedagógicos* desenvolvem, em particular, tarefas de endereçamento e apoio técnico ao trabalho dos operadores, também em relação a sua formação permanente, de promoção e avaliação, além de monitoramento e documentação das experiências, de conexões entre os serviços educativos, sociais e sanitários. Suportam outrossim os funcionários no que se refere à colaboração com as família e a comunidade local, também com o fim de

promover a cultura infantil e da paternidade e maternidade, em uma ótica de comunidade educadora.

3. *A adoção dos coordenadores pedagógicos deve ser definida considerando prioritariamente o número das creches e escolas da primeira infância em atividade no território.*

Art. 34

Coordenações pedagógicas

(substituído pelo art. 18 L.R. de 14 de abril de 2004 n. 8, depois substituído coma 2 pelo art. 28 L.R. de 22 de junho de 2012 n. 6)

1. *No âmbito dos objetivos definidos pelas agências e sujeitos gestores, a coordenação pedagógica representa o instrumento apto a garantir a conexão entre as creches e escolas da primeira infância dentro do sistema educacional territorial, segundo princípios de coerência e continuidade das intervenções no plano educacional e de homogeneidade e eficiência no plano organizacional e de gestão. A coordenação pedagógica contribui no plano técnico da definição dos destinos e dos critérios de desenvolvimento e de qualificação do sistema das creches e escolas da primeira infância.*

2. *Cada Província institui uma Coordenação pedagógica provincial, formada pelos coordenadores pedagógicos das creches e escolas da primeira infância credenciados, com deveres de formação, confronto e troca de experiências, promoção da inovação, experimentação e qualificação das creches e escolas da primeira infância, além de suporte ao monitoramento e à avaliação do projeto pedagógico, em coerência com a atividade programadora da Província em matéria de creches e escolas da primeira infância. A Coordenação pedagógica provincial cuida outrossim das relações com institutos de pesquisa e a conexão com os centros para as famílias.*

3. *As Prefeituras e as outras agências ou sujeitos gestores das creches e escolas da primeira infância credenciadas garantem a participação dos coordenadores pedagógicos à coordenação provincial.*

Art. 35

Formação dos coordenadores pedagógicos e dos operadores

(adicionado coma 3 bis pelo art. 19 L.R. de 14 de abril de 2004 n. 8)

1. *Com o fim de consentir aos coordenadores pedagógicos de desenvolver adequadamente suas funções, as Agências e os sujeitos gestores, também em colaboração entre eles, promovem sua participação de atividades e iniciativas de estudo, de pesquisa e de atualização realizadas pela Região, pelas Agências locais, pelas Universidades ou por centros de formação e pesquisa.*

2. *Os sujeitos gestores da creche e escola da primeira infância devem prover ações formadoras para os funcionários educadores no momento da admissão por tempo indeterminado, com a finalidade de facilitar a inserção profissional.*

3. *As Agências e sujeitos gestores promovem outrossim a formação permanente dos operadores através de iniciativas de atualização anual. No âmbito de tal atividade terão de ser previstas também iniciativas para a prevenção e educação da saúde.*

3 bis. *Para o desenvolvimento das funções em matéria de credenciamento a Região garante aos coordenadores pedagógicos envolvidos na atividade investigativa uma adegada formação.*