

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

## **Detectar e promover uma perspectiva de 0-6 nos provedores de serviços educacionais para crianças: o desenvolvimento de um instrumento**

*Detecting and promoting a 0-6 perspective for the providers of educational services for children: developing an instrument*

*Rilevare e promuovere una prospettiva 0-6 negli operatori educativi dei servizi per l'infanzia: l'elaborazione di uno strumento<sup>1</sup>*

Barbara Gobetto <sup>Ⓔ</sup>

<sup>Ⓔ</sup> Università degli Studi di Pavia - UNIPV, Pavia, IT, <http://orcid.org/0000-0003-0361-4377>, [barbara.gobetto@gmail.com](mailto:barbara.gobetto@gmail.com)

**Resumo:** A pesquisa apresentada neste artigo faz parte dos inquéritos de pesquisa sobre a avaliação formativa de contexto e representa um dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa pedagógica da Universidade de Pavia, Itália. O objetivo principal do trabalho foi desenvolver uma série de indicadores capazes de apoiar formas de autoavaliação reflexiva em grupos de educadores de creches e professores de escola infantil, a fim de construir uma perspectiva educacional 0-6 e, então, promover uma proposta pedagógica “contínua” entre estes dois contextos. O instrumento elaborado foi concebido com o objetivo de proporcionar caminhos de formação em pesquisa, mesmo que os efeitos reais em termos de mudança ainda não tenham sido verificados. Em sequência, as referências teóricas, a metodologia e as etapas que levaram ao processamento da ferramenta serão apresentadas. Por fim, os primeiros resultados da pesquisa *in progress* são propostos.

**Palavras-chave:** continuidade educacional 0-6, avaliação formativa, contextos educativos pré-escolares, metodologia participativa, reflexão sobre a prática

<sup>1</sup> Submissão original em italiano (*Rilevare e promuovere una prospettiva 0-6 negli operatori educativi dei servizi per l'infanzia: l'elaborazione di uno strumento*). Traduzido por Pedro Kozlakowski (Tradutor, bacharel em Letras Português-Italiano pela Universidade de São Paulo; Tikinet, São Paulo, SP, Brasil.)

**Abstract:** *This article is focused on a research project part of large survey concerning contextual formative evaluation, and it is one of the studies carried out by the pedagogical research group of the University of Pavia (Italy). The research concerns the elaboration of indicators able to support forms of reflexive self-assessment for preschool educators, considered from a continuity perspective (0-6) in order to promote an integration between early childhood services. The main result is methodological: the developing of the tool described in this article. The future steps of the study will evaluate how this tool can affect the professional development of early childhood teachers. Therefore, the theoretical references, the methodology, and the steps that led to the processing of the tool are presented. Finally, the first results of a research in progress are proposed.*

**Keywords:** *educational continuity 0-6, formative evaluation, preschool educational context, participatory methodology, reflection on practice*

**Riassunto:** *La ricerca, presentata in questo articolo, si colloca nell'alveo delle indagini riguardanti la valutazione formativa di contesto e rappresenta uno degli studi realizzati dal gruppo di ricerca di pedagogia dell'Università di Pavia, Italia. Lo scopo principale del lavoro è stato quello di elaborare una serie di indicatori in grado di sostenere forme di autovalutazione riflessiva in gruppi di educatori di nido e di insegnanti di scuola dell'infanzia finalizzate alla costruzione di una prospettiva educativa 0-6, e quindi alla promozione di una proposta pedagogica "continua" tra questi due contesti. Lo strumento elaborato è stato concepito con la finalità di attivare percorsi di ricerca-formazione, anche se le effettive ricadute in termini di cambiamento non sono ancora state verificate. Pertanto, in tale sede vengono illustrati i riferimenti teorici, la metodologia e le fasi che hanno portato all'elaborazione del dispositivo. Infine, si propongono i primi risultati della ricerca in progress.*

**Parole chiave:** *continuità educativa 0-6, valutazione formativa, contesti educativi prescolari, metodologia partecipativa, riflessione sulla pratica*

## Introdução

O período do nascimento até o ingresso na escola é considerado o mais significativo, pois abrange o crescimento e a aprendizagem e merece, portanto, atenção especial do ponto de vista pedagógico. Na maioria dos países ocidentais, a educação de crianças de até 6 anos é deixada para a família, que pode fazer uso de serviços *ad hoc* não compulsórios<sup>2</sup>. Na Itália, a educação das crianças, antes de entrar na escola primária, ocorre principalmente em dois contextos: na creche, que acolhe crianças entre 0 e 3 anos, e na escola de Educação Infantil,

<sup>2</sup> Para um quadro da política europeia referente ao 0-6, veja o artigo no *site* <http://zeroseiup.eu/tag/continuita/> (em italiano)

para crianças de 3 a 6 anos. Esses serviços dependem de diferentes níveis de governo (nacional, estadual e municipal) e se submetem a diversas regulamentações, que implicam diferentes habilidades profissionais para educadores de creches e professores de Educação Infantil. As creches, mais especificamente, estão sob jurisdição estadual (Lei nº 1044, de 6 de dezembro de 1971), que define as características dos serviços em seu território e estabelece as competências dos órgãos de gestão (públicos e privados), mas raramente descreve a perspectiva pedagógica a que se referem. As escolas de Educação Infantil, por outro lado, são administradas em parte pelo Estado, em parte por órgãos locais ou privados (Lei nº 444, de 18 de março de 1968) e, quanto aos aspectos pedagógicos, se submetem a documentos não prescritivos (Bondioli, Ferrari M., Ferrari V., Mignosi, & Savio, 2013; Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa, 2012).

Além disso, a distância entre creches e escolas de Educação Infantil também depende da diferente formação inicial<sup>3</sup> prevista para os operadores<sup>4</sup> dos dois serviços, bem como do fato de que a formação em serviço segue caminhos separados e diferentes – somente no caso em que as creches e as escolas são municipais estes podem ser comuns entre si. Isso implica em perspectivas educacionais muitas vezes distantes e, portanto, em modos diversos de pensar, planejar, organizar espaços, tempos, experiências educacionais, etc. Para isso, é acrescentada a distância “física”: mesmo no caso de um mesmo corpo gerencial, raramente creche e escola de Educação Infantil são colocadas no mesmo edifício.

O conjunto desses aspectos identifica as razões pelas quais no contexto italiano é difícil afirmar uma perspectiva transversal, que analisa a trajetória educacional da criança entre 0 e 6 anos com continuidade. Isso explica por que é difícil organizar, projetar e implementar projetos de continuidade educacional entre a creche e a escola de Educação Infantil (Cerri, 2011)<sup>5</sup>. De

---

<sup>3</sup> Conforme a recente lei número 2443, inserida como emenda à Lei de Bilancio de 2018 (mais especificamente no artigo primeiro, seção 595) para a prática do educador de creche (educador sociopedagógico), será necessário obter um diploma em Educação e formação (L-19).

No que diz respeito, em vez disso, ao exercício da profissão de professor de escola de Educação Infantil, é obrigatório obter uma licenciatura em Ciências da Educação Primária (LM-85 bis) que tenha um valor de qualificação. Atualmente, este grau permite que você trabalhe tanto na escola de Educação Infantil como na escola primária.

<sup>4</sup> Quando uso o termo ‘operadores’, me refiro tanto aos educadores de creches quanto aos professores de escola de Educação Infantil.

<sup>5</sup> Em relação à situação italiana, no que diz respeito à continuidade dos serviços para as crianças, as principais referências são as seguintes: Bondioli (1987, 1991, 2005); Calidoni (2002); Cardini (1995); Catarsi (1991, 1995,

fato, ainda que no debate pedagógico se destaque a importância da continuidade educacional como elemento fundamental de um sistema de serviços de formação de qualidade, como indicador indispensável para a realização de trajetórias educacionais coerentes e como aspecto necessário para o apoio do bom crescimento das crianças<sup>6</sup>, em muitas empresas italianas a mudança de perspectiva ainda está muito distante. Muitas vezes, de fato, a creche é vista, mais do que qualquer outra coisa, como um lugar de cuidados para o corpo e para relacionamentos, enquanto a escola de Educação Infantil é principalmente vista como uma fase preparatória para a entrada na escola primária. Essa perspectiva, ainda difundida tanto na esfera pública (mídia de massa, administradores, políticos, etc.) como entre as famílias, poderia nos levar a pensar que os educadores de creches estão mais atentos às necessidades fisiológicas e emocionais da criança e ao relacionamento com os pais. Professores de escolas de Educação Infantil se concentram mais em promover o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem<sup>7</sup>.

Acredito, neste ponto, que é apropriado definir o que se entende por continuidade educacional. Referindo-se a uma definição geral proposta por Savio (2013a) no documento “Estratégias de continuidade educativa nos Serviços para Crianças da Província de Trento: boas práticas, convicções explícitas e implícitas, questões abertas”<sup>8</sup>, entendemos por continuidade educacional o conjunto de estratégias de ligação implementadas durante a passagem de crianças de uma ordem escolar para outra – neste caso específico, da creche para a escola de Educação Infantil.

A continuidade educativa pode, portanto, ser realizada de uma forma mais ou menos estruturada e eficaz, desde a simples troca de informações e experiências em relação às crianças que enfrentam a transição, à comparação entre educadores e professores dos temas educacionais centrais para a construção de convicções e valores educacionais comuns (Savio, 2005). Nesse último caso, não se trata de eliminar as diferenças presentes nos contextos educativos, isto é, o que caracteriza a creche e a escola de Educação Infantil, mas sim de trazer de volta as especificidades de cada realidade aos mesmos princípios educacionais básicos, tal como

---

2007); Cesareo e Scurati (1986); Compagnoni (1999); M. Ferrari (2011); V. Ferrari (2007); Livraghi (1998, 1999); Nigito (2005); Savio (2003a, 2003b, 2006).

<sup>6</sup> Ver o documento “Proposal for key principles of a quality framework for early childhood” (2014) da Comissão Europeia, tradução italiana de Lazzari (2016).

<sup>7</sup> Ver documento disponível em <http://zeroseiup.eu/continuita-0-6-2/>

<sup>8</sup> O documento não foi publicado.

promover uma coerência educacional entre os serviços 0-6. para garantir o “bom” crescimento da criança.

É importante, portanto, que educadores e professores possam refletir juntos em uma perspectiva mais ampla do que aquela referente à sua instituição específica, para construir convicções e valores em comum, definindo modelos pedagógicos compartilhados, dentro dos quais os objetivos e as práticas específicas em cada contexto possam encontrar conexões e sinergias entre si e, assim, construir um contexto pedagógico mais próximo (Becchi & Bondioli, 1989; Savio, 2005). Esta orientação é particularmente relevante e urgente, tendo em vista a aprovação recente da lei da chamada “boa escola” (Lei 107/2015), em que, pela primeira vez na política nacional, se afirma uma perspectiva referente ao 0-6: no artigo 1, parágrafo 181, letra ‘e’, se declara o ‘estabelecimento do sistema integrado de educação e educação, do nascimento aos seis anos’.

A partir dessas considerações, chegamos ao objetivo principal da pesquisa<sup>9</sup>, a que me referirei nesta contribuição, ou seja, desenvolver uma ferramenta de avaliação que permita a educadores e professores refletirem, individualmente e em conjunto, em seu próprio contexto, em uma perspectiva de continuidade relacionada ao percurso educacional pré-escolar (0-6), para modificá-lo, com base na consciência adquirida.

O instrumento que vou apresentar (o TRA 0-6) refere-se à avaliação do meio ambiente como um ponto de vista particular que envolve ativamente equipes educacionais em um processo de reflexão sobre suas próprias práticas (como fazemos) para realizar as ideias educacionais que lhes dão suporte (por que o fazemos), e iniciar processos transformadores (como gostaríamos de fazer e por quê) e de formação, de coconstrução de identidades educacionais (entrelaçamento de ideias e práticas educacionais) compartilhadas e conscientes. Uma ferramenta de avaliação sobre a perspectiva educativa 0-6 concebida dessa forma pode atender a necessidade de defender e promover a continuidade dos caminhos que permitam que os educadores e os professores reflitam conjuntamente sobre os valores pedagógicos e aspectos educacionais transversais tanto na creche quanto na escola de Educação Infantil.

<sup>9</sup> A pesquisa a que me refiro é a que desenvolvi durante meu programa de doutorado em Psicologia, Estatística e Ciências da Saúde na Universidade de Pavia, Itália (Gobbetto, 2017).

## O quadro teórico

Para esclarecer os termos em que uma ferramenta de avaliação de contexto pode favorecer os processos reflexivos mencionados anteriormente, é necessário indicar em qual modelo de *evaluation* os termos “qualidade”, “avaliação” e “indicador” são utilizados. Trata-se, de fato, de termos usados, muitas vezes, sem esclarecer o significado ou a importância de suas diversas atribuições, por vezes contraditórias, em diferentes modelos e contextos (Alkin & Ellett, 1985; Guba & Lincoln, 1987, 1989; Nevo, 1983). É necessário, portanto, definir desde o início a escolha do campo que constitui a base da investigação com a qual passei a definir o instrumento que apresentarei nos parágrafos seguintes.

O paradigma teórico usado como base para a pesquisa refere-se à “avaliação de quarta geração” (FGE), teorizado por Guba e Lincoln (1987) como o resultado de um desenvolvimento da compreensão da avaliação que foi definida em quatro fases. A avaliação de quarta geração supera as visões das três primeiras, denotadas, respectivamente, pela “medição” (a avaliação de programas escolares ocorre em função dos resultados dos testes de lucro), pela “descrição” (a avaliação dos programas é realizada com base na descrição de pontos fortes e fracos desses programas em relação aos objetivos estabelecidos) e pelo “julgamento” (a avaliação deve levar a um julgamento). Tal avaliação analisa, mais especificamente, a qualidade dos contextos educacionais, sua definição e avaliação, como um processo *plurivocal*, ou seja, como uma coconstrução da ideia de qualidade (como uma “boa escola”) e da autoavaliação da instituição de ensino em relação a essa ideia de qualidade (o quão “boa” é a nossa escola), que passa pela negociação entre os pontos de vista dos *stakeholders*, ou seja, daqueles que têm algum interesse em relação à realidade avaliada.

O grupo dos Ensinamentos Pedagógicos da Universidade de Pavia, tendo como base os princípios da FGE, desenvolveu uma abordagem de avaliação única referida como “qualidade negociável” (Bondioli & Ghedini, 2000) ou “avaliar-pensar-retribuir” (Bondioli, 2015). Com essa perspectiva e em relação a um serviço educacional, a qualidade é baseada na comparação entre indivíduos que têm interesse nesse serviço e estão comprometidos em avaliá-lo para melhorá-lo. A comparação traz consigo o conceito de negociação entendido como a construção de um acordo entre os agentes sociais sobre o perfil de qualidade do serviço, através da observação-avaliação e da reflexão comum sobre os dados avaliativos. A própria participação é,

portanto, um elemento fundamental para a busca de qualidade: a comparação e a negociação entre os diferentes agentes, para definir um perfil de qualidade do serviço compartilhado, favorecem a colaboração e, portanto, permitem atingir e alcançar os objetivos estabelecidos mutuamente (Bondioli, 2003, 2015). Nesta abordagem avaliativa, é crucial a possibilidade de solicitar tanto a expressão dos pontos de vista dos professores/educadores quanto sua comparação para a negociação de perspectivas compartilhadas.

Por fim, com a abordagem de avaliar-refletir-retribuir, o contexto educacional é observado e, portanto, avaliado, em relação à sua missão formativa específica; isso requer enfatizar a qualidade “intrínseca” do serviço, isto é, precisamente sua capacidade de cumprir sua tarefa formativa. Ao considerar o contexto como um objeto do processo de avaliação, a abordagem promove uma perspectiva cultural: a qualidade, como resultado da negociação dos diferentes pontos de vista dos *stakeholders* efetiva e concretamente envolvidos no serviço avaliado, tem um caráter “local”: os sujeitos que têm algum interesse na realidade a ser avaliada são consultados, a fim de definir o que consideram com qualidade (Bondioli, 2015, p. 44).

## Metodologia

Levando em consideração a base teórica já delineada e referindo-se a pesquisas nas quais também foram definidos, de forma negociada e cooperativa, os critérios e os dispositivos para a avaliação de contextos educativos para a primeira infância (e não apenas) de Bondioli, Ferrari, Nigito e Pitturelli, (2006), para a aplicação do instrumento de detecção da adesão/realização de uma perspectiva educativa de 0 a 6, optei por utilizar uma metodologia de natureza essencialmente participativa.

A pesquisa, que levou à definição do instrumento, desenvolveu-se em três fases principais.

- FASE I: elaboração do primeiro esboço do instrumento, a partir da consulta ao ISQUEN (Cipollone 1999) e à AVSI (Bondioli, 2001; Bondioli & Ferrari, 2008).
- FASE II: teste do primeiro esboço do instrumento e elaboração do TRA 0-6.
- FASE III: teste do TRA 0-6.



## **1. FASE I: elaboração do primeiro esboço do instrumento, a partir da consulta ao ISQUEN<sup>10</sup> e ao AVSI<sup>11</sup>**

Esta fase da pesquisa foi dedicada à identificação de dimensões pedagógicas e características de qualidade que poderiam ser consideradas transversais para o percurso educacional 0-6, válido tanto para a creche quanto para a escola de Educação Infantil, a fim de construir o primeiro esboço de um instrumento que possa detectar e promover a qualidade educacional 0-6.

Em primeiro lugar, como ponto de partida para o meu trabalho, optei por referir duas ferramentas italianas de avaliação da qualidade já desenvolvidas e colocadas à prova: a ISQUEN para a creche e a AVSI para a escola de Educação Infantil. Ambas selecionadas, entre outras, por duas razões principais:

1. São constituídas por itens que se referem ao contexto educacional como um sistema composto por múltiplas dimensões que caracterizam a creche e a escola de Educação Infantil, respectivamente.
2. Foram elaboradas de maneira participativa e, portanto, representam formas de conceber a qualidade compartilhada do mundo dos operadores.

Dentro destas ferramentas, 12<sup>12</sup> itens foram identificados e extraídos, com base nos seguintes critérios:

---

<sup>10</sup> O instrumento é composto por 51 itens, agrupados em 14 “aspectos”, dispostos, por sua vez, em 4 “áreas temáticas”. Especificamente, as áreas temáticas são: os sujeitos; os contextos e as práticas; o conhecimento de fazer; as garantias. Todas as áreas temáticas e os itens são introduzidos por uma premissa que melhor os define. Cada item é dividido em três declarações de aspectos de qualidade. O ISQUEN é proposto como um instrumento para treinar a autoavaliação.

<sup>11</sup> O instrumento é composto por uma bateria de quatro escalas, cada uma das quais identifica diferentes dimensões da qualidade educacional da escola de Educação Infantil: a experiência educacional (escala A); atividades profissionais (escala B); adultos e suas relações (escala C); garantias (escala D). Cada escala é dividida em duas ou mais seções, que são divididas em itens. Cada item está na forma de uma escala de nove níveis, e cada nível corresponde a uma pontuação, representa diferente grau de qualidade (nível inadequado, nível mínimo, nível suficiente, nível discreto, nível bom, nível excelente). Cada escala, seção e item são introduzidos por uma premissa que esclarece seu significado. O AVSI tem objetivos de treinamento; em particular, ele propõe aos professores do jardim de infância que reflitam sobre maneiras de considerar e compreender a qualidade, comparando o que está sendo implementado na escola com o que é proposto pela escala.

<sup>12</sup> Os seguintes itens foram escolhidos: ideia de criança e seu desenvolvimento (ISQUEN); inserção (ambos – ISQUEN e AVSI); relação educacional (AVSI); empoderamento social das crianças (AVSI); tempos: análise e ritmos do dia (ambos – ISQUEN e AVSI); rotinas (ISQUEN); espaços (ambos – ISQUEN e AVSI); jogo



- representam dimensões cujo valor educacional tem apoio de uma bibliografia de referência;
- representam dimensões de qualidade transversal;
- diferem, quando necessário, em relação às especificidades da realidade educacional da creche/escola de Educação Infantil;
- representam uma gama articulada de elementos que identificam claramente as diferentes facetas de um contexto educacional, como a organização do ambiente, as relações entre adultos, as práticas de valor do ponto de vista educacional e as dimensões metapedagógicas.

Em segundo lugar, com base no princípio participativo que, conforme dito anteriormente, orientou metodologicamente o meu trabalho, envolvi 30 educadores e 32 professores, respectivamente, pertencentes a três creches e três escolas de Educação Infantil no norte da Itália. Pedi a cada um deles expressar sobre a natureza transversal do que foi proposto nos itens, ou seja, identificar se alguns desses aspectos – e quais deles – parecem importantes e necessários para a qualidade educacional tanto da creche quanto da escola de Educação Infantil<sup>13</sup>.

Posteriormente, através da análise das respostas dos educadores<sup>14</sup> e dos professores, foi possível identificar as partes dos itens considerados transversais pelos dois grupos de operadores, referindo-se, portanto, a toda a faixa 0-6. Os itens em que os aspectos da transversalidade foram encontrados tanto pelo grupo dos educadores de creches quanto pelo

---

(ISQUEN); atividades de aprendizagem (ISQUEN); relações com as famílias (ISQUEN e AVSI); cooperação (ISQUEN); projetar (AVSI).

<sup>13</sup> Em particular, cada operador foi convidado a exprimir o seu ponto de vista, enfatizando, com cores diferentes, partes dos itens considerados válidos, respectivamente, para a creche; apenas para a escola de Educação Infantil; para ambos os serviços; ou nenhum. As organizações envolvidas participaram de uma reunião coletiva para apresentar a pesquisa e a tarefa solicitada; e uma reunião para retornar ao grupo os resultados das respostas dadas pelos operadores individuais.

<sup>14</sup> Para cada item, procedemos a uma análise em vários níveis. Primeiramente, “unidades de qualidade” foram identificadas em cada item, ou seja, elementos discursivos, cada um contendo um único aspecto de qualidade. Posteriormente, procedeu-se ao cálculo de alguns índices úteis para apreender os aspectos de transversalidade expressos pelo grupo de respondentes. Esses índices foram contados separadamente para o grupo de educadores (aspectos de qualidade que os educadores consideram válidos tanto para a creche quanto para a escola) e para o grupo de professores (aspectos de qualidade que os professores consideram válido tanto para a creche quanto para a escola). Desta forma, foi possível identificar os elementos de qualidade considerados transversais pelos dois grupos.

grupo dos professores da escola são: inserção, relação educativa, tempos, espaços, brincadeiras, atividades de aprendizagem, relacionamento com as famílias, cooperação e planejamento. A partir dessas informações, o primeiro esboço da ferramenta foi elaborado. Esta primeira versão da ferramenta incluiu os nove itens listados anteriormente, aos quais foi adicionado um décimo, referente à “continuidade educacional”, elaborado *ex novo* como não presente nas ferramentas de avaliação propostas e ainda necessário em um dispositivo para promover a reflexão 0-6. Previam-se um uso individual do dispositivo, que consistia em responder a duas solicitações distintas: para cada item, o entrevistado tinha que expressar seu ponto de vista tanto sobre a transversalidade dos princípios e práticas apresentadas quanto sobre sua realização em seu serviço.

## 2. FASE II: teste do primeiro esboço do instrumento e a elaboração do TRA 0-6

Referindo-se, mais uma vez, aos princípios da metodologia participativa, o primeiro esboço da ferramenta foi posto à prova com um grupo de educadores e professores de uma cidade do norte da Itália<sup>15</sup> e um grupo de convidados<sup>16</sup>. O propósito geral de seu envolvimento surgiu da necessidade de compreender, de uma perspectiva participativa, o ponto de vista de especialistas na área da primeira infância sobre o primeiro esboço do instrumento, para modificá-lo de acordo com suas percepções sobre ele. Mais especificamente, com esse envolvimento, queríamos verificar se o instrumento proposto era aplicável à realidade dos serviços para a primeira infância e coerente com os propósitos identificados. Para incentivar a reflexão sobre o instrumento proposto, foram desenvolvidos dois questionários de meta-avaliação: um para educadores e professores, o outro para os convidados<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> O grupo de operadores era composto por oito professores e três educadores. Este é um grupo que há muito tempo está acostumado a trabalhar em continuidade. Em relação ao pedido que fiz, professores e educadores trabalharam juntos como um grupo. Os operadores entrevistados nesta segunda fase da pesquisa pertencem a uma realidade diferente daqueles envolvidos na primeira fase.

<sup>16</sup> O grupo foi constituído por 13 convidados: pesquisadores, professores universitários e coordenadores de serviços que possuíam experiência no desenvolvimento de instrumentos de avaliação de contexto ou que tratavam de avaliação formativa também em relação à continuidade educacional. Dos 13 convidados contatados, 10 responderam ao pedido de colaboração.

<sup>17</sup> Os dois questionários de meta-avaliação foram semelhantes. De fato, ambos consistiam em duas seções que se referiam respectivamente à compreensibilidade e à possibilidade de aplicação do instrumento; a integralidade das dimensões consideradas pelo instrumento para ele e a capacidade de favorecer uma reflexão sobre a perspectiva 0-6. No questionário meta-avaliativo proposto para o grupo de convidados, havia duas perguntas adicionais: “Você

O grupo de educadores e professores, além de preencher o questionário de meta-avaliação, testou o primeiro rascunho da ferramenta: cada participante compilou o dispositivo individualmente; quanto ao pedido referente ao grau de realização dos aspectos considerados pelos itens, cada operador referiu-se ao seu próprio serviço. Além disso, o grupo participou de uma reunião de discussão cujo objetivo foi entender como tornar o dispositivo mais utilizável a partir de sugestões e propostas de modificação daqueles que o utilizaram pela primeira vez. Uma vez que o primeiro passo era pedir aos operadores que refletissem individualmente, durante esta reunião era importante o quanto poderia emergir da comparação em grupo.

Ao grupo de convidados, ao invés disso, foi pedido que preenchessem apenas o questionário de meta-avaliação.

A partir da análise das respostas aos questionários de meta-avaliação e do que foi destacado na reunião de discussão com o grupo de professores e educadores, surgiram sugestões importantes para a revisão da ferramenta.

Nesta base, foi elaborado o instrumento TRA 0-6<sup>18</sup>, que, comparado com a versão anterior, consiste em dois instrumentos gêmeos, idênticos para o conteúdo, mas que devem ser compilados de acordo com dois propósitos diferentes: o TRA 0-6P e o TRA 0-6V.

Mais especificamente, o TRA 0-6P - em que P significa “ponto de vista” – permite que o colaborador expresse a sua concordância/discordância com a perspectiva 0-6 apresentada pelo instrumento nos diversos itens. E o TRA 0-6V - em que V é para avaliação – pede ao colaborador para avaliar se os aspectos de qualidade propostos pela ferramenta estão presentes dentro da realidade em que ele trabalha. Cada um dos dois *subinstrumentos* contém dez itens: inserção, relação educacional, tempos e ritmos do dia educacional, espaços, jogos, atividades de aprendizagem, relações com as famílias, cooperação entre os operadores, projeto pedagógico anual e continuidade. Cada item foi dividido em duas seções. Na primeira seção, para cada item, os princípios subjacentes à dimensão considerada são estabelecidos. Cada princípio único é identificado por uma abreviação (número/letra). Na segunda seção, em vez disso, para cada item são descritas as “melhores práticas” que promovem a realização da dimensão tomada como

---

acredita que educadores e professores podem encontrar dificuldades em usar a ferramenta? Por quê?” e “Se você respondeu sim à pergunta anterior, que dificuldades você acha que eles podem encontrar?”.

<sup>18</sup> TRA 0-6 significa “transversalidade 0-6”, bem como “entre zero e seis”.

Nota da tradução: este último se aplica ao italiano.

referência numa perspectiva de continuidade educacional 0-6. Cada “boa prática” é identificada com um acrônimo (número/letra).

Conforme dito anteriormente, o que muda nos dois *subinstrumentos* é o tipo de demanda proposta ao colaborador. No caso do TRA 0-6P, trata-se de identificar se, com o que é proposto pelo item, é considerado irrelevante apenas para o filho, ou apenas para a escola de Educação Infantil, ou ambos, no nível dos princípios de boas práticas; assim, o colaborador expressa seu grau de concordância com a perspectiva de continuidade proposta, que será máxima, caso não sinalize “não pertinente” para as unidades de qualidade propostas. No caso do TRA 0-6V, é uma questão de identificar, tanto pelos princípios quanto pelas boas práticas, se em seu serviço está presente, parcialmente presente ou não presente como proposto pelos itens do instrumento. Desta forma, o colaborador expressa seu ponto de vista sobre o grau de realização, em seu serviço, da perspectiva de qualidade própria do instrumento. A título de exemplo, reporto a seguir uma parte da seção “princípios” e “boas práticas”, do item “o jogo”<sup>19</sup>; e, na sequência, as duas entregas solicitadas aos colaboradores para o TRA 0-6P e o TRA 0-6V<sup>20</sup>.

## Item “O Jogo”

### Seção 1 - OS PRINCÍPIOS

- a) O jogo, que é um conjunto de atividades físicas, sociais, simbólicas, às quais a criança se dedica voluntariamente, por livre escolha, e por puro prazer. É importante, pois é o principal modo de expressão da criança pré-escolar, é a sua língua.
- b) As experiências recreativas oferecidas à criança permitem:
  1. Desenvolver-se do ponto de vista social, cognitivo e emocional.
  2. Construir e expressar seu ponto de vista para o mundo.

<sup>19</sup> Aqui, apenas parte do item “o jogo” é relatado (como mostrado na próxima página). De fato, a seção sobre “Boas práticas” contém outros aspectos relativos às características das propostas para o jogo, ao planejamento, monitoramento e avaliação.

<sup>20</sup> Para a publicação do instrumento, as tabelas de coleta de dados foram modificadas. Estas são mudanças de natureza estilístico-formal e não de conteúdo. Portanto, considerei suficiente relatar essas informações em uma nota, sem fazer alterações no texto. Para a versão atualizada, consulte Bondioli, Savio e Gobetto (2017).

3. Ser capaz de experimentar o significado de existência e felicidade.

## Seção 2 - BOAS PRÁTICAS

O papel do adulto na experiência recreativa

a) Adulto:

1. Intervém no jogo participando de maneira não intrusiva<sup>21</sup>.
2. Não “guia” o jogo, mas brinca com as crianças, sendo guiado por elas.
3. Dá vida aos materiais.
4. Comenta sobre a brincadeira das crianças, facilitando suas interações e trocas.
5. Apoia e modula o envolvimento infantil.

Entrega aos colaboradores do TRA 0-6P

Tendo em mente a sua ideia de “boa” creche e “boa” escola de Educação Infantil, preencha a tabela abaixo com a letra/número correspondente à declaração, que é considerada NÃO relevante para a creche ou para a escola ou ambas (não conclua, se todas as declarações forem consideradas relevantes tanto para uma quanto para a outra).

	<i>Para a creche</i>	<i>Para a escola de Educação Infantil</i>	<i>Para ambas</i>
<i>Não pertinente</i>			

Para cada uma das declarações relatadas como “irrelevantes”, resuma abaixo, em uma linha, as razões pelas quais são consideradas como tal.

(Processo de avaliação TRA 0-6v) Entregue aos colaboradores do TRA 0-6V

<sup>21</sup> Os aspectos foram escritos em itálico, retirados diretamente do ISQUEN. Esses elementos foram reconhecidos pelo primeiro grupo de operadores, que participou da pesquisa, como elementos transversais, válidos tanto para a creche quanto para a escola de Educação Infantil.

Referindo-se à seção em que a atividade é realizada, preencha a tabela abaixo com a letra ou o número correspondente ao que é considerado presente, não presente ou parcialmente presente no seu local de trabalho.

<i>Presente</i>	<i>Parcialmente presente</i>	<i>Não presente</i>

Possíveis comentários e relatórios

### 3. FASE III: o teste do TRA 0-6

Uma vez elaborada a segunda versão do instrumento, sempre em uma perspectiva participativa, o TRA 0-6 foi testado por um grupo de educadores e professores de uma realidade educacional de um município do norte da Itália. Além disso, ele foi submetido à análise crítica dos operadores e dos convidados que haviam testado e analisado o primeiro esboço do instrumento.

O objetivo geral desta fase participativa foi testar a efetividade das mudanças ali realizadas, através da elaboração do TRA 0-6, para verificar os seguintes aspectos: sua compreensibilidade; a plausibilidade da perspectiva de continuidade que propõe “mensurável” em relação ao número de “não pertinências” indicadas pelos colaboradores; a viabilidade dessa perspectiva, “mensurável” em relação ao número de “não-presenças” relatadas pelos entrevistados.

Em termos específicos, a tarefa a seguir fora proposta aos operadores envolvidos (cinco educadores de creches e seis professores de escolas de Educação Infantil): em uma reunião conjunta, foi solicitado que eles aplicassem o TRA 0-6P individualmente e no local, após uma breve apresentação minha e sem quaisquer indicações específicas de leitura crítica do instrumento. Ao final dessa primeira reunião, entreguei a cada operador o TRA 0-6V<sup>22</sup> para sua compilação, concordando com a data de coleta do material e com a reunião para devolver os dados coletados (cerca de um mês a partir da primeira reunião).

<sup>22</sup> A cada educador e professor foi pedido que completasse o segundo *subinstrumento* individualmente durante as horas de treinamento.

Finalmente, durante a reunião de discussão, em conjunto com os operadores, refletimos sobre a perspectiva 0-6 proposta pela ferramenta.

Em vez disso, para cada testemunha e para cada operador envolvido na segunda fase, a nova versão do TRA 0-6 foi enviada por *e-mail*. A apresentação da ferramenta e um exemplo de um formulário de compilação pelo treinador também foram apresentados. Cada participante foi convidado a ler o instrumento e relatar quaisquer aspectos considerados relevantes para o seu aprimoramento.

Dos dez convidados, tive resposta de sete, enquanto apenas três dos onze operadores responderam.

## Resultados

É necessário afirmar que o principal resultado do percurso da pesquisa foi a elaboração do TRA 0-6, como aparece em sua publicação recente (Bondioli et al., 2017). Neste parágrafo, por outro lado, notamos os resultados das consultas realizadas na terceira fase da pesquisa, que permitiram refinar o segundo esboço do instrumento.

A análise dos resultados ocorreu em várias etapas: 1) primeiramente os dados da compilação do segundo rascunho do instrumento foram coletados; 2) posteriormente esses dados foram discutidos com o grupo de operadores que completaram o segundo rascunho do TRA 0-6; 3) por fim, coletei e estudei as sugestões de mudanças feitas pelo grupo de convidados, professores e educadores que analisaram criticamente o primeiro rascunho do instrumento.

1) Quanto à análise dos dados emergentes a partir da compilação do segundo rascunho do instrumento, conduzido por professores e educadores, tenho confiado aos seguintes critérios: para identificar quaisquer passagens pouco claras, tenho visto os sinais, neste sentido, expressos nos comentários livres e abertos dos colaboradores; respeito, no entanto, a aplicabilidade do instrumento I, considerado o número de “não pertinências” para o TRA 0-6P e “não presenças” para o TRA 0-6v, respectivamente, como indicador do seu grau de “plausibilidade” e a sua capacidade de detecção: um elevado número de respostas negativas (“não pertinências” e “não presenças”) poderia, de fato, indicar inconsistência da dimensão da qualidade proposta, em comparação com o que os operadores consideraram plausível e realizável



em termos de transversalidade 0-6. Após ter analisado em detalhe as tabelas de compilação individuais, identifiquei, a partir das respostas dadas para justificar a não relevância de um determinado aspecto, tanto os elementos que não são claros para os colaboradores quanto os elementos a serem esclarecidos com educadores e professores. Além disso, para cada *subinstrumento* identifiquei os itens em que surgiram discordâncias ou convergências entre pontos de vista.

2) Os dados coletados foram então submetidos ao grupo para um retorno que permitisse aos operadores expressarem mais claramente suas dúvidas em relação ao instrumento, mas também sua adesão à maioria dos critérios e aos aspectos propostos.

3) Por outro lado, no que diz respeito ao grupo de convidados e operadores, reuni em uma tabela todas as sugestões avançadas. Depois de refletir com os docentes<sup>23</sup>, decidi quais mudanças propostas adotar para a ferramenta.

Em geral, o grupo de entrevistados não destacou dificuldades específicas para entender a nova versão do instrumento. Em relação à divisão em dois *subinstrumentos* - o TRA 0-6P, para expressar ou detectar a concordância ou não com a perspectiva de continuidade proposta, e o TRA 0-6V, para expressar ou apontar o ponto de vista do entrevistado sobre o grau de realização desta perspectiva dentro de sua própria realidade educacional -, o processo foi claro e nenhum ponto foi levantado.

Quanto aos itens, as sugestões feitas foram para aspectos de natureza formal, e não de conteúdo. Em geral, foi solicitado que relatassem exemplos para melhor especificar o que foi declarado, ou foram propostas especificações para completar e elaborar o aspecto levado em consideração.

No que diz respeito à plausibilidade e à viabilidade da perspectiva transversal proposta com o instrumento, os dados emergidos do teste pareciam confirmar ambos os aspectos. Deve-se, no entanto, salientar que, dado o pequeno número de operadores envolvidos nesta verificação, esta confirmação deve ser considerada provisória e ser investigada com investigações subsequentes.

---

<sup>23</sup> Professores Donatella Savio e Anna Bondioli, do Departamento de Estudos Humanísticos da Universidade de Pavia, Italia.

O TRA 0-6 foi elaborado para ser intrínseco ao contexto em que é utilizado, e, portanto, proporcionar uma facilidade de reflexão sobre uma perspectiva 0-6 plausível e viável em relação ao ponto de vista e ao contexto operacional dos participantes.

Seu uso envolve a promoção de processos que apoiam a aquisição de conscientização e intencionalidade profissional de educadores e professores através da realização, por sua vez, de caminhos de pesquisa avaliativa e reflexiva, apoiados por um facilitador, de acordo com as modalidades da abordagem de “promoção interna”, desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Pavia (Bondioli & Savio, 2009; Savio, 2013b).

## Conclusões

Está claro há bastante tempo que uma mudança de perspectiva não é suficiente para mudar os regulamentos, a organização dos serviços e o que está expresso nos documentos programáticos das várias instituições. Nem mesmo ferramentas como a que desenvolvi com minha pesquisa realmente parecem ser capazes de promover mudanças de atitude, se não forem usadas dentro de um programa de treinamento.

Como repetidamente destacado neste trabalho, para apoiar a continuidade educacional 0-6, é necessário promover iniciativas de formação conjunta entre educadores e professores, em que os operadores tenham a oportunidade não apenas de realçar as peculiaridades e as características do contexto educacional em que trabalham, mas também de construir uma linguagem comum e perspectivas pedagógicas. De fato, a explicação do ponto de vista único dentro de um grupo de trabalho favorece a comparação dinâmica com relação ao objeto em discussão (neste caso, com relação à perspectiva 0-6). Todas as ideias diferentes são importantes em igual medida, e a partir delas é possível ativar o processo de negociação, que é projetado para definir um pensamento comum compartilhado por todo o grupo.

O que pretendo destacar neste parágrafo final é a necessidade de promover, dentro dos grupos de educadores e professores, o desenvolvimento de capacidades reflexivas que permitam a real mudança de perspectiva. Em termos mais específicos, não se trata de propor modelos a serem imitados, mas de ativar nos operadores os processos de aprendizagem necessários para

“a construção de situações em que é possível inventar novidades, romper hábitos e descobrir ideias novas e originais”<sup>24</sup>.

Em relação a um curso de formação 0-6, o que poderia ser útil para o propósito de uma proposta pedagógica contínua é a promoção da capacidade de refletir em conjunto, isto é, a promoção da compreensão mútua de papéis, da ideia de uma criança, dos valores educacionais de cada operador.

Portanto, trata-se de promover experiências de formação inseridas em caminhos de pesquisa e aprendizagem, em que se pede a cada operador que se envolva, questionando não apenas suas próprias ações, mas também seu próprio valor e referências teóricas, permitindo tanto a comparação, como a colaboração, o crescimento profissional e a troca de habilidades e conhecimentos.

A ferramenta desenvolvida destina-se a ativar cursos de formação deste tipo, ou seja, apoiar a comparação reflexiva entre operadores pertencentes a diferentes serviços educativos e, posteriormente, promover uma proposta pedagógica 0-6.

O TRA 0-6 pode ser útil nesse sentido, da seguinte maneira:

- propõe uma perspectiva pedagógica de 0-6, declinando tanto em termos de princípios como de “melhores práticas”, pedindo aos operadores para lidar com isso, tanto em termos de concordância ou não (TRA 0-6P) quanto de realização em seu contexto, solicitando, assim, a reflexão e a explicação de seu ponto de vista sobre a continuidade 0-6 e sua capacidade/possibilidade de realizá-lo (TRA 0-6v);
- consulta os operadores individualmente, mas refere-se ao grupo, isto é, à equipe de educadores ou professores que trabalham na mesma creche ou escola de Educação Infantil e, também, grupos “mistos” de educadores e professores de realidades contíguas;
- vincula-se ao modelo de avaliação de “promoção interna”, em que os pontos de vista diferentes e individuais sobre a continuidade 0-6 são medidos com o objetivo de propor a reflexão e a comparação de grupos, tendo em vista a negociação de uma linguagem compartilhada e referências pedagógicas.

<sup>24</sup> Trecho de <http://zeroseiup.eu/continuita-0-6-2/>

O TRA 0-6, além de ser utilizado em grupos de trabalho compostos por educadores de creches e professores de escolas de Educação Infantil, também pode ser útil com equipes educacionais compostas apenas por educadores ou apenas por professores. Nesse caso, o caminho de treinamento poderia permitir testar a atitude em relação à perspectiva 0-6 dos operadores individuais e de todo o grupo de trabalho. No entanto, investigações adicionais e indicações de caminhos de investigação no instrumento seriam necessárias.

## Referências

- Alkin, M., & Ellett, J. F. S. (1985). Development of evaluation models and their development. In T. Hussén, & T. N. Postlethwaite (Orgs.), *International Encyclopedia of Education: Research and Studies* (pp.15-21). New York: Pergamon.
- Becchi, E., & Bondioli, A. (1989). Luoghi per crescere o scuole pre-elementari?. *Riforma della Scuola*, 7(8), 35-47.
- Bondioli, A. (1987). Verso un servizio per la fascia zero-sei: un'esperienza di continuità. In A. Bondioli, & S. Mantovani (Orgs.), *Manuale critico dell'Asilo nido* (pp.327-244). Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A. (1991). Un servizio unificato per l'infanzia: l'esperienza di continuità dell'asilo nido e della scuola materna di Garlasco. In E. Catarsi (Org.), *La continuità educativa fra asilo nido e scuola materna* (pp.135-150). Firenze: La Nuova Italia.
- Bondioli, A. (2001). *AVSI: AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A. (2003). Indicatori, progettazione educativa, valutazione: come far crescere una cultura della qualità nei servizi per l'infanzia regionali. In AA.VV (Org.), *Prospettive di qualità* (pp.17-320). Azzano S. Paolo, BG: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2005). Scuola dell'infanzia, scuola elementare, scuola media di fronte al GAQUIS. In E. Becchi, A. Bondioli, & M. Ferrari (Orgs.), *Scuole allo specchio. Ricerca-formazione con un gruppo di istituti comprensivi lombardi* (pp.83-115). Milano: FrancoAngeli.

- Bondioli, A. (2015). Promuovere dall'interno: Un'estensione dell'approccio del valutare, riflettere, restituire. In A. Bondioli, & D. Savio (Orgs.), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani* (pp.41-56). Azzano S. Paolo, BG: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2008). *AVSI: AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia*. Azzano S. Paolo, BG: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., Ferrari, M., Ferrari, V., Mignosi, E., & Savio, D. (2013). *Leggere le indicazioni: Riflessioni e proposte per la scuola dell'infanzia*. Azzano S. Paolo, BG: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., Ferrari, M., Nigito, G., & Pitturelli, D. C. (2006). Costruire strumenti di valutazione formativa: alcuni esempi. In G. Domenici (Org.), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti. Atti del V Convegno Scientifico SIRD* (pp.373-391). Bologna, 15-17 dicembre 2005. Roma: Monolite Editrice.
- Bondioli, A., & Ghedini, P. O. (2000). *La qualità negoziata*. Azzano S. Paolo, BG: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2009). Formare i formatori: un approccio maieutico. In: G. Domenici, & R. Semeraro (Orgs.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture. Atti del VI Congresso Scientifico della Società Italiana di Ricerca Didattica* (pp.467-479). Roma: Monolite Editrice.
- Bondioli, A., Savio, D., & Gobetto, B. (2017). *TRA 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Bergamo: Zeroseiup s.r.l.
- Calidoni, P. (2002). *Prendiamoci per mano: tra scuola dell'infanzia e scuola primaria*. Brescia: La Scuola.
- Cardini, R. (1995). *La coerenza educativa tra l'asilo nido e la scuola materna: verso un progetto educativo per l'età prescolare*. Azzano S. Paolo, BG: Edizioni Junior.
- Catarsi, E. (1991). *La continuità educativa tra asilo e scuola materna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi, E. (1995). *Professionalità magistrale e continuità educativa*. Tirrenia, PI: Edizioni del Cerro.
- Catarsi, E. (2007). *Orientamento e continuità educativa: in progetto nell'Empolese Valdelsa*. Tirrenia, PI: Edizioni del Cerro.
- Cerri, R. (2011). Dai bisogni educativi dell'infanzia alla progettazione didattica della continuità. In A. Bobbio, & T. Grange Sergi (Orgs.), *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa* (pp.75-92). Brescia: Editrice La Scuola.

- Cesareo, V., & Scurati, C. (1986). *Infanzia e continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Cipollone, L. (1999). *Strumenti e indicatori per valutare il nido*. Azzano S. Paolo, BG: Edizioni Junior.
- Compagnoni, E. (1999). *Formazione degli insegnanti e continuità: un'esperienza condotta a Mantova tra asili nido e scuole comunali dell'infanzia*. Azzano S. Paolo, BG: Edizioni Junior.
- Ferrari, M. (2011). Indicatori di qualità per una proposta educativa che continua. In A. Bobbio, & T. Grange Sergi (Orgs.). *Nidi e scuole dell'infanzia* (pp.93-120). Brescia: La Scuola.
- Ferrari, V. (2007). *Elaborare e costruire il DOCES*. 2007. Tese de Doutorado em Sanità pubblica e Scienze formative, Università degli Studi di Pavia, Italia.
- Gobbetto, B. (2017). *Rilevare la continuità educativa 0-6 per promuoverla riflettendo: l'elaborazione partecipata di uno strumento*. 2017. Tese de Doutorado em Psicologia e Scienze Statistiche e Sanitarie, Università degli Studi di Pavia, Italia.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1987). The countenances of fourth-generation evaluation: description, judgment, and negotiation. In D. Palumbo (Org.). *The politics of program evaluation* (pp.202-234). Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Lazzari, A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup s.r.l.
- Livraghi, P. (1998). La continuità educativa nel nido: prima parte. *Bambini*, 14(10), 32-27.
- Livraghi, P. (1999). La continuità educativa nel nido: seconda parte. *Bambini*, 15(1), 21-25.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of literature. *Review of Educational Research*, 53(1), 117-128.
- Nigito, G. (2005). *Passi verso la costruzione di uno strumento di valutazione per il primo ciclo della scuola elementare in una prospettiva di continuità con la scuola dell'infanzia*. Tese de Doutorado em Sanità pubblica e Scienze formative, Università degli Studi di Pavia, Italia.
- Savio, D. (2003a). Cosa metto nello zaino? (I parte). *Bambini*, 19(5), 10-16.
- Savio, D. (2003b). Cosa metto nello zaino? (II parte). *Bambini*, 16(6), 10-16.

Savio, D. (2005). La continuità educativa: prima di tutto una questione tra grandi. *Bambini*, 6[supplem](1), 2-3.

Savio, D. (2006). Guardare un po' di più verso il basso. *Bambini*, 22(4), 24-28.

Savio, D. (2013a). *Strategie di continuità educativa nei Servizi per l'Infanzia della Provincia di Trento: buone prassi, convincimenti espliciti ed impliciti, questioni aperte*. [Testo non pubblicato].

Savio, D. (2013b). La valutazione come “promozione dall'interno”. *Reladei*, 2(2), 69-86.

## Sitografia

European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care: Report of the working group on early childhood education and care under the auspices of the European Commission*. Consultato il 1 settembre 2016 da <[http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf)>.

Italia. Legge n. 444, del 18 Marzo 1968. *Ordinamento della scuola materna statale*. Consultato il 14 settembre 2016 da <[http://159.213.63.12/cdm\\_webif/media/giuri/prop/L\\_18\\_mar\\_68\\_n\\_444.htm](http://159.213.63.12/cdm_webif/media/giuri/prop/L_18_mar_68_n_444.htm)>.

Italia. Legge n. 1044, del 6 dicembre 1971. *Piano quinquennale per l'Istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*. Consultato il 14 settembre 2016 da <<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1971-12-06;1044>>.

Italia. Legge n. 107, del 13 luglio 2015. *La buona scuola*. Consultato il 14 settembre 2016 da <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>.

Ministero Dell'istruzione, Dell'università e Della Ricerca. (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*. Consultato il 14 settembre 2016 da <[http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf)>.

*Submetido à avaliação em 14 de novembro de 2016; revisado em 08 de fevereiro de 2018; aceito para publicação em 09 de fevereiro de 2018.*