

## POSFÁCIO

*Elena Mignosi*

É evidente que não é a mesma coisa se nos consideramos peões de um jogo cujas regras chamamos de realidade, ou jogadores do jogo do qual sabemos que as regras são “reais” somente na medida em que as estabelecemos e aceitamos – além de saber que podemos mudá-las. (Watzlawick, Weakland, Fisch, 1974)

Tive o privilégio de acompanhar pessoalmente o processo de pesquisa participativa de que se fala neste livro e de observar como as diversas instituições envolvidas interagiram para a construção de um modelo de trabalho compartilhado que conjugasse a teoria com a prática; nas páginas que seguem tentarei, por isso, realizar uma reflexão sobre o percurso de que fui testemunha e, graças ao qual, pude ter uma experiência direta de uma abordagem pedagógica crítica e reflexiva com as suas implicações políticas e no âmbito de uma perspectiva complexa<sup>1</sup>.

Essa complexidade consistiu, no caso específico, em envolver e pôr em relação entre si planos diferentes, em função de uma mudança em âmbito educativo: o plano da política (em sentido estrito), o plano interinstitucional e o plano territorial, entendido como conjunto de comunidades sociais e culturais. Também identifiquei um processo que se baseou em ação transformadora, isso implicou em incluir no planejamento e na reflexão também os contextos<sup>2</sup> no seu conjunto, e escolher focar a atenção nos processos mais do que nos resultados.

Tratou-se (como várias vezes já se recordou neste livro) de um desafio que, na minha opinião, envolveu uma multiplicidade de níveis interligados: tentarei listar os principais, enfatizando que não há entre eles uma prioridade, nem em ordem de tempo, nem de importância, porque trata-se de uma distinção, a título de explicação, de âmbitos interligados e interdependentes que constituem um conjunto unitário.

O primeiro nível dizia respeito à necessidade de construir uma rede de relações e uma rede de propostas entre sujeitos diferentes: mundo político (Ministério da Educação), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR), Universidades

---

1 Em relação à função crítica e reflexiva da Pedagogia e às suas conexões com a democracia, faz-se referência a Dewey (1933), mas também ao pensamento de Freire em relação à dimensão política e emancipadora da educação. A complexidade faz referência a uma perspectiva sistêmica (mais do que a uma de tipo causal-linear), em que se considera a combinação e interdependência dos termos que compõem cada sistema como um conjunto holístico, diferente da soma das partes, que deixa espaço para elementos novos e não previsíveis. Uma abordagem complexa exige, portanto, uma visão de conjunto e uma atitude flexível e não determinista (cfr. Morin, 1985).

2 O “contexto”, segundo a acepção de Bateson (1976), pode ser definido como *lugar social* em que se verifica uma certa relação e como *contexto de aprendizagem* em que um certo comportamento ou um certo fenômeno se desenvolveu. Bateson salienta, ainda, que o contexto está ligado à noção de *significado*: privadas de um contexto as palavras e as ações não têm significado algum. Toda ação, para ser compreendida, deve portanto estar *situada* em um contexto.

parceiras, pesquisadoras-consultoras externas (Universidade de Pavia) em primeira instância; e em um processo circular, também as várias instituições educativas envolvidas nas diferentes realidades territoriais. Foi, portanto, necessária uma “negociação contínua” em uma multiplicidade de contextos para chegar a compartilhar valores, premissas teóricas, metodologias, finalidades; e graças a esse processo (através dele) foi possível pôr em ação grupos de trabalho e construir uma linguagem comum<sup>3</sup>. Nesse sentido, a reflexão coletiva e participativa a partir da perspectiva de avaliação da qualidade de contexto em termos formativos é particularmente eficaz, graças à moldura teórica e metodológica que a caracteriza, como fica evidente ao longo de todo o livro<sup>4</sup>.

O segundo nível dizia respeito à intenção de buscar uma dupla finalidade: a identificação de indicadores nacionais para a avaliação da qualidade dos contextos educativos para a infância, juntamente com procedimentos transferíveis às instituições escolares, para que estas, por sua vez, autonomamente e sistematicamente, pudessem pôr em prática, com o tempo, uma avaliação da qualidade em termos auto-reflexivos e formativos. Tratou-se, portanto, de conceber e de planejar, internamente a uma dimensão política e pragmática<sup>5</sup>, também uma mudança de longo prazo e um desenvolvimento autônomo das diferentes realidades territoriais. Também neste caso os procedimentos ligados ao modelo da avaliação de contexto se revelam adequados, porque permitem, em um metanível, uma “aprendizagem de tipo 2”, provocando uma modificação coletiva e compartilhada no “modo de ver”, ou seja, na perspectiva interpretativa de uma comunidade, e tendo, portanto, consequência sobre o próprio modo de conceber e de dirigir a mudança<sup>6</sup>.

O terceiro nível dizia respeito, com base em tudo o que foi dito, à identificação, ao planejamento e à experimentação de modalidades de transação entre os contextos em uma perspectiva ecológica e ecossistêmica (Bronfenbrenner, 1987). Segundo essa perspectiva o *Ambiente* é concebido como um conjunto de estruturas incluídas uma na outra como sistemas que se autocontêm e interagem entre si, e a relação organismo-ambiente é considerada como totalidade unitária e irredutível aos elementos individuais. O contexto ambiental se configura, portanto, como *uma realidade psicológica* e constitui um contexto, porque faz parte do processo psicológico e não porque “contém o processo”. A tônica é posta sobre o

---

3 A fase da negociação constitui um momento precioso tanto no plano interpessoal (porque contribui para desenvolver a dimensão de “grupo de trabalho”), quanto no plano subjetivo (porque permite compreender o processo de trabalho do qual se faz parte, em termos dinâmicos e multifocais, bem como acolher pontos de vista diferentes) e contribui para criar uma “cultura compartilhada”.

4 Veja-se, especialmente, a contribuição de Anna Bondioli e Donatella Savio.

5 Como salienta Bondioli (1999), também a escolha dos padrões a que se aspira, ou com os quais deve-se defrontar, é sempre uma operação de tipo político e ideológico, ligada a critérios de valor.

6 Em uma perspectiva institucional e organizacional, seguindo a análise de Argyris e Schön, (1978), podem ser distinguidas três tipologias de aprendizagem, em relação aos conceitos de *single loop* (aprendizagem organizacional em termos de adaptação aos problemas e aos estímulos do contexto de ação, com base em esquemas consolidados), *double loop* (aprendizagem em termos de identificação de modalidades inéditas de soluções dos problemas através de invenção de novos esquemas de ação e de reestruturação tanto no plano cognitivo quanto no sócio-relacional) e *deutero learning* (capacidade de aprender a aprender).

envolvimento de todos aqueles que, de diversas maneiras, atuam no âmbito do contexto considerado e sobre as potencialidades de mudança (individual e de grupo) postas em prática por processos de auto-reflexão sobre o trabalho desenvolvido, bem como sobre as potencialidades de avançar hipóteses de novos percursos e estratégias com base em dados sistematicamente coletados. A atenção é centrada nos “processos”, e a possibilidade de construir e organizar a experiência fica vinculada à própria operação de construir e organizar. Internamente a uma moldura que os continha, o MEC, os grupos de pesquisas e as instituições educativas envolvidas nas diversas realidades territoriais, puseram em prática, portanto, uma relação circular que se configurou como uma espiral aberta. Dentro de um percurso contínuo foi colocada em prática uma aprendizagem baseada na experiência, na reflexão e na comunicação entre todos os sujeitos envolvidos.

O quarto nível dizia respeito à necessidade de estabelecer um modelo de trabalho que tivesse ao mesmo tempo uma fisionomia identificável e uma grande flexibilidade e capacidade de transformação tanto em relação ao tempo (em uma ótica de “melhorias contínuas”<sup>7</sup>) quanto em relação às grandes diferenças existentes entre os diversos estados do Brasil em termos geográficos, socioeconômicos, histórico-culturais e políticos. Isso implicou paralelamente na necessidade de pensar e organizar espaços de intervenção e organização autônomos, mantendo uma “gramática” de base, mas dando possibilidades enriquecedoras de diversidade.

Nesse sentido a perspectiva e as modalidades adotadas pelos grupos de pesquisa, o modelo de trabalho planejado e estabelecido, previram espaços de autonomia e de possibilidade de decisão internamente a uma moldura clara, que garantisse escolhas e procedimentos comuns baseados na consciência e no compartilhamento<sup>8</sup>.

Em conclusão, a experiência de pesquisa participativa e democrática relatada neste livro mostra que o desafio foi aceito e vencido com sucesso. Esse sucesso será tão maior quanto mais a perspectiva de avaliação de contexto estudada e sugerida possa contribuir para um debate e práticas de mudanças, individual e coletiva, a fim de que a qualidade de vida e oportunidades educativas das crianças melhorem cada dia mais.

Palermo, Itália de 2015.

---

7 Com a expressão “melhorias contínuas” não nos referimos a um crescimento de tipo cumulativo-linear, mas sim a uma flexibilidade e dinamismo que consintam às instituições individuais “mudar conscientemente” no tempo em função das necessidades “internas”, do “mandato institucional” e das mudanças sócio-culturais dos contextos de que fazem parte.

8 Assumindo uma perspectiva política, é possível destacar que os processos de avaliação de contexto fornecem uma importante contribuição à identificação de fronteiras de responsabilidade, graças à sua operação de um “exame de realidade”, e por considerar o campo das inter-relações, e portanto, as possibilidades de ação, em uma perspectiva mais ampla (relações entre organizações diferentes e entre sistemas e subsistemas).

## Referências bibliográficas

- Argyris, C.; Schön, D. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley, 1978.
- Bateson, G. *Verso un'ecologia della mente*. Trad.it. Milano: Adelphi, 1976.
- Bondioli, A. (1999) *Indicatori operativi e apprezzamento della qualità: modi e ragioni del valutare*. In Cipollone, L. (Org.). *Strumenti e indicatori per valutare il nido*. Bergamo: Junior, 1999, p.33-58
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Dewey, J. (1933). *Como Pensamos*. São Paulo: Editora Nacional, 1979
- Freire, P. *Política e educação*. São Paulo:Cortez, 1993.
- Mignosi, E. (2000) “L’*Educational Evaluation* nei servizi educativi per l’infanzia”, *Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer*, anno XXIX, NN.1-2 , Gennaio- Dicembre, p.37-75
- Mignosi, E. (2001) “La valutazione di contesto come intervento formativo”, *Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer*, Anno XXX, NN. 1-2, p.1-39, Gennaio -Giugno, pp.1-39.
- Morin, E. "Le vie della complessità". In Bocchi G., Ceruti M. (Org.). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985, p. 49-60
- Watzlawick, P.; Weakland, J. H.; Fisch, R. *Change*. Trad. it. Roma: Astrolabio, 1978.