



**VOL
6.1-2**

ENERO/JUNIO 2017

EVALUACIÓN DE CONTEXTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

ISSN 2255-0666

RELADEI – REVISTA LATINOAMERICANA

DE EDUCACIÓN INFANTIL VOL. 6.1-2

Evaluación de contextos en Educación Infantil

Enero–Junio 2017

EDITA

ILAdEI – Instituto Latinoamericano
de Estudios sobre la Infancia *www.iladei.net*

ON LINE PUBLICATION

www.reladei.net

ISSN 2255-0666

RELEASE DATE Junio 2017

EDITORIAL MANAGEMENT

Miguel A. Zabalza Beraza. Profesor catedrático de la
Univ. de Santiago de Compostela, España

miguel.zabalza@usc.es

Massimo Baldacci, Profesor catedrático de la

Universidad de Urbino, Italia

massimo.baldacci@uniurb.it

TECHNICAL SECRETARY

Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo, Italia

berta.martini@uniurb.it

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la Univ.
de Vigo, España *mzabalza@uvigo.es*

PUBLISHING HEADQUARTER

Facultad de Ciencias de la Educación

Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida

15782 Santiago de Compostela, Spain

EXECUTIVE MANAGEMENT

Orsa, Fondazione Montessori Italia

GRAPHIC AND DESIGN

Elisa Zambelli, Fondazione Montessori Italia

elisa.zambelli@fondazionemontessori.it

SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR ITALY

Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo, Italia

berta.martini@uniurb.it

SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR SPAIN

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la Univ.
de Vigo, España *mzabalza@uvigo.es*

ILADEI RELADEI COMMUNICATION TEAM

Lois Ferradás Blanco, España *lois.ferradas@usc.es*

Julia O. Formosinho, Portugal *jffformosinho@gmail.com*

Quinto Borghi, Italia *qborghi@gmail.com*

Inés de Côrte Vitoria, Brasil *mvitoria@puhrs.br*

Noemí Burgos, Argentina *noemiburgos2@gmail.com*

Rosa María Cruz Guzmán, México

rmcruz82@hotmail.com

ADMINISTRATIVE OFFICE

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la Univ.
de Vigo, España *mzabalza@uvigo.es*

Lucía Casal de la Fuente. Investigadora en la Univ. de
Santiago de Compostela, España *lucia.casal@usc.es*

María Lidia Platas Ferreiro. Profesora de la Univ. de

Santiago de Compostela, España *lidia.platas@usc.es*

Battista Quinto Borghi, Fondazione Montessori Italia

qborghi@gmail.com

ILADEI EDITORIAL COMMITTEE

Lois Ferradás Blanco, España *lois.ferradas@usc.es*

Julia Oliveira Formosinho, Portugal

jffformosinho@gmail.com

Battista Quinto Borghi, Italia *qborghi@gmail.com*

Inés de Côrte Vitoria, Brasil *mvitoria@puhrs.br*

Noemí Burgos, Argentina *noemiburgos2@gmail.com*

Rosa María Cruz Guzmán, México

rmcruz82@hotmail.com

ITALIAN TRANSLATION SUPERVISOR

Battista Quinto Borghi, Italia *qborghi@gmail.com*

PORTUGUESE TRANSLATION SUPERVISOR

Inés de Côrte Vitoria, Brasil *mvitoria@puhrs.br*

ENGLISH TRANSLATION SUPERVISOR

Raquel Vázquez Ramil, España *raquel@acett.org*

INTERNATIONAL SUPPORT COMMITTEE

Joao Formosinho, Portugal

joaomanuelformosinho@gmail.com

Naire Capistrano, Brasil *nairecapistrano@hotmail.com*

Maristela Angotti, Brasil *maristela_angotti@hotmail.com*

Verónica Chaverini, Chile *vechaverini@gmail.com*

Myriam Oyaneder, Chile *myriam.oyaneder@gmail.com*

Dalid Cervantes, México *adasa77@hotmail.com*

Ángeles Abelleira, España *angelesabelleira@edu.xunta.es*

Gaby Fujimoto. EEUU *gfujimoto@oas.org*

SCIENTIFIC COMMITTEE

- Ajello, Anna Maria, Univ. di Roma (I)
Angotti, Maristela, Un. de Sao Carlos, Araraquara (B)
Annacantini, Giuseppe, Univ di Lecce (I)
Antón, Montserrat, Univ. Autònoma de Barcelona (S)
Araujo, Sara, Univ. de Porto (P)
Arnaiz, Vicenç, Menorca (E)
Asunção Folque, Univ. de Evora (P)
Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino (I)
Barbour, Nancy, Pennsylvania State University (USA)
Barioni, René, Univ. di Losanna (CH)
Bellatalla, Luciana, Univ. di Ferrara (I)
Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit, UNESCO
Bertolini, Marta, Univ. Nacional del Noroeste (RA)
Bertram, Tony, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
Bondioli, Anna, Univ. di Pavi (I)
Borghi, Quinto Battista (I)
Cambi, Franco, Univ. di Firenze (I)
Carr, Margaret, Univ. of Waikato (NZ)
Chiantera, Angela, Univ. di Bologna (I)
Colicchi, Enza, Univ di Messina (I)
Corsi, Michele, Univ. di Macerata (I)
Cottini, Lucio, Univ. di Udine (I)
Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires (RA)
Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre (BR)
Dallari, Marco, Univ. di Trento (I)
D'Amore, Bruno, Univ. di Bologna (I)
De Marco, Nélide, Univ. Nacional de Río Cuarto (RA)
Dozza, Liliana, Univ. di Bolzano (I)
D'Ugo, Rossella, Univ di Urbino (I)
Ellerani, Piergiuseppe, Univ. di Lecce (I)
Escudero, Zulma, Univ. Nacional de San Luis (RA)
Escuredo, José Carlos, Univ. Nacional de Luján (RA)
Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa (P)
Esteves, Manoela, Univ. Lisboa (P)
Figueiredo, Irene, Univ. de Porto (P)
Fioretti, Silvia, Univ di Urbino (I)
Fiorucci, Massimiliano, Univ. di Roma (I)
Formosinho, Joao, Univ. Católica de Lisboa (P)
Frabboni, Franco, Univ. di Bologna (I)
Gariboldi, Antonio, Univ. Modena-Reggio Emilia (I)
Guerra, Monica, U. degli Studi di Milano-Bicocca (I)
Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra (E)
Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa (RA)
Kanitza, Silvia, Univ. di Milano (I)
La Face, Giuseppina, Univ. di Bologna (I)
Laneve, Cosimo, Univ. di Bari (I)
Lera, María José, Univ. de Sevilla (E)
Loiodice, Isabella, Univ. di Foggia (I)
Lupi, Andrea, Univ. di Urbino (I)
Macinai, Emiliano, Univ. di Firenze (I)
Magnoler, Patrizia, Univ. di Macerata (I)
Margiotta, Umberto, Univ. di Venezia (I)
Mattozzi, Ivo, Univ. di Bologna (I)
Michelini, Maria Chiara, Univ. di Urbino (I)
Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Baleares (E)
Monge, Graciette, Beja (P)
Mortari, Luigina, Univ. di Verona (I)
Navarro, Marta, Univ. Nacional del Comahue (RA)
Neves, André, Sao Paulo (BR)
Nigris, Elisabetta, Univ. di Milano (I)
Paiva Campos, Bartolo, Univ. de Porto (P)
Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla (E)
Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid (E)
Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo (E)
Pascal, Christine, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
Pellerey, Michele, Univ. di Roma (I)
Perla, Loredana, Univ. di Bari (I)
Pezzano, Teodora, Univ. di Reggio Calabria (I)
Pinto, Franca, Univ. di Foggia (I)
Porter Galetar, Univ. Autònoma Metropolitana (MEX)
Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona (E)
Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Baleares (E)
Rizzardi, Mario, Univ. di Urbino (I)
Rossi, Piergiuseppe, Univ. di Macerata (I)
Sánchez, Teresa, Univ. de Santiago de Compostela (E)
Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Sarracine, Vincenzo, Univ. di Caserta (I)
Sbaragli, Silvia, Univ. di Locarno (CH)
Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nacional de Lujan (RA)
Simonstein, Selma (RCH)
Sirignano, Chiara, Univ. di Macerata (I)
Sisto, Celso, Rio de Janeiro (BR)
Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Ulivieri, Simonetta, Univ. di Firenze (I)
Valentini, Manuela, Univ. Di Urbino (I)
Vannini, Ira, Univ. di Bologna (I)
Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Vinci, Viviana, Univ. di Bari (I)
Volpicella, Angela, Univ. di Bari (I)
Gabriel Junqueira, Sao Paulo (BR)
Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano (I)
Zecca, Luisa, Univ. di Milano (I)
Zuccoli, Franca, Univ. di Milano (I)

EDITORIAL

9

Evaluar en Educación Infantil

La valutazione nell'educazione infantile

~ Miguel A. Zabalza • Traduzione in italiano di Quinto Battista Borghi

MONOGRÁFICO

17

INTRODUCCIÓN AL MONOGRÁFICO

Pesquisa em Avaliação de Contexto na Educação Infantil: compartilhamento de experiências Brasil e Itália

Investigación en evaluación de contextos de Educación Infantil: un estudio compartido entre Brasil e Italia

Research in Context Assessment in Early Childhood Education: sharing experiences Brazil and Italy

~ Gizele de Souza; Anna Bondioli

23

1. A pesquisa em Rede na Educação infantil: avaliação de contexto, modos de proceder e possibilidades de reflexão

La Investigación en Red en la Educación Infantil: evaluación de contextos educativos, modos de proceder y posibilidades de reflexión

The Research Network on Early Childhood Education: evaluation of educational contexts, ways of proceeding and possibilities of reflection

~ Gizele de Souza; Catarina Moro; Franciele Ferreira França; Ana Julia Lucht Rodrigues

33

2. Avaliação de contexto em educação infantil: a participação e o protagonismo docente

Evaluación de Contexto en la Educación Infantil: la participación y el protagonismo docente

Context evaluation in Early Childhood Education: the participation and the teaching role

~ Catarina Moro; Angela Scalabrin Coutinho; Etienne Baldez Louzada Barbosa

42

3. A conjugação de diferentes temporalidades na construção da ideia de qualidade na educação infantil

La conjugación de diferentes temporalidades en la construcción de la idea de calidad en la Educación Infantil

The intertwining of different temporalities in the construction of the idea of quality in Early Childhood Education

~ Vanessa Ferraz Almeida Neves; Maria Inês Mafra Goulart; Sandro Vinicius Sales dos Santos

61

4. Avaliar o contexto da educação infantil: a experiência de pesquisa em uma unidade educativa pública em Florianópolis (sc)

Evaluar el contexto de la educación infantil: la experiencia de investigación en una unidad educativa pública en Florianópolis (sc)

Assessing the context of childhood education: the research experience in a public educational establishment in Florianópolis (sc)

~ Geysa Spitz Alcoforado Abreu; Julice Dias; Aline Helena Mafra-Rebelo

71

5. Contrastes e deslocamentos na experiência com instrumentos italianos de avaliação de contexto numa escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro

Contraposiciones y desplazamientos en la experiencia de instrumentos italianos de evaluación de contexto en una escuela del gobierno de la ciudad de Rio de Janeiro

Contrasts and displacements in the experience with Italian context assessment instruments in a municipal public school in Rio de Janeiro city

~ Daniela de Oliveira Guimarães; Patricia Corsino

82 6. Accompagnare un percorso di “promozione dell’interno” in “terra straniera”: criticità e strategie

Acompañar un recorrido de “promoción desde el interior” en “tierras extranjeras”: criticidad y estrategias

Accompanying a path of ‘promotion from within’ in a ‘foreign land’: critical issues and strategies

~ Anna Bondioli; Donatella Savio

MISCELÁNEA

101 7. Creencias sobre educación infantil en maestras de Bogotá, Colombia
Teacher’s beliefs about Early Childhood Education in Bogotá - Colombia

~ Graciela Fandiño; Sandra Durán; Jenny Pulido; Erika Cruz

112 8. La Ritmica Integrale di Laura Bassi

La Rítmica Integral de Laura Bassi

The Integral Music Rhythm of Laura Bassi

~ Anna Scalfaro

EXPERIENCIAS

125 9. PraDILE (Prassi Didattiche per la Lezione Efficace): uno strumento per supportare il peer to peer tra docenti tutor e docenti neoassunti

El PraDILE (Prácticas Educativas para la lección eficaz): una herramienta para apoyar de igual a igual entre los profesores tutores y los profesores de nuevo ingreso

The PraDILE (Educational Practices for Effective Lesson): a tool to support peer to peer between tutors and newly hired teachers

~ Rossella D’Ugo

141 10. La vita è bella... La nascita di un bambino, la nascita di una bambina

Life is beautiful ... The birth of a child, the birth of a girl

La vida es bella... El nacimiento de un niño, el nacimiento de una niña

~ Laura Camerotto; Giuliana Fornasier; María Ainoa Zabalza-Cerdeiriña

EN LA RED

161 11. Patios verdes y escuelas abiertas a la naturaleza

Green playgrounds and schools open to nature

Spazi verdi per giocare e scuole aperte alla natura

~ Ángeles Abelleira

NOTICIAS

168 El II Congreso Latinoamericano sobre Pedagogía Montessori LA UTOPIA
MONTESSORIANA

169 II Congresso Latinoamericano su Maria Montessori L’UTOPIA MONTESSORIANA

170 II Latin American Congress on Maria Montessori THE MONTESSORIAN UTOPIA

171 O II Congresso Latino Americano sobre Pedagogia Montessoriana LA UTOPIA
MONTESSORIANA

EDITORIAL

Evaluar en Educación Infantil

La valutazione nell'educazione infantile

Miguel A. Zabalza, Director de Reladei, ESPAÑA

Traduzione in italiano di Quinto Battista Borghi

Al igual que algunas instituciones o entidades declaran personas “non gratas” a aquellas cuya presencia les desagrada, algunas pedagogías han tendido a declarar “non grato” todo aquello que tenga que ver con la evaluación. Ven en ella un mundo lleno de amenazas a la autonomía de los docentes, de intromisión en el natural desarrollo de los niños, de colonización técnica o ideológica. La deslegitimación de los procedimientos evaluativos se convierte en demonización cuando se habla de evaluación en relación a la Educación Infantil. Trabajar con niños y niñas pequeños debiera ser, según esos enfoques, un espacio abierto y natural, sin presiones; un juego de interacciones libres entre niños y adultos en el que primara la espontaneidad y el disfrute sin metas y controles. No se puede negar que resulta un planteamiento seductor y apetecible. Desgraciadamente, también tan falso y peligroso como una “amanita phalloides”, esas setas preciosas de forma y color, pero venenosas.

Cierto es que, en Educación Infantil, debemos flexibilizar el concepto de evaluación incluyendo en él todas aquellas actuaciones y dispositivos que nos permitan conocer, reconocer, analizar y valorar las cosas que hacemos y el efecto que van teniendo en los niños con los que trabajamos. Es decir, la observación, la documentación, los diarios de aula, las entrevistas a niños y padres, etc. Dicho lo cual, evaluar es la conditio sine qua non para que los procesos educativos que hayamos puesto en marcha puedan mejorar. Precisamos saber cómo han ido las cosas, cuáles de las ganancias

In modo simile a come è avvenuto in alcune istituzioni o enti che dichiarano persone “non grate” quelle la cui presenza non è gradita, alcune pedagogie hanno teso a dichiarare “non grato” tutto quello che ha a che fare con la valutazione. Vedono in essa un mondo pieno di minacce all'autonomia dei docenti, di una intromissione nel naturale sviluppo dei bambini, di colonizzazione tecnica e ideologica. La delegittimazione dei procedimenti valutativi diventa demonizzazione quando si parla di valutazione in relazione all'educazione infantile. Lavorare con bambine e bambini piccoli dovrebbe essere, secondo questi punti di vista, uno spazio aperto e naturale, senza pressioni; un gioco di interazioni libere fra bambini e adulti in cui prevalga la spontaneità e il piacere senza traguardi e controlli. Non si può negare che si tratta di un'importazione seducente e appetibile. Sfortunatamente, ed anche falso e pericoloso come un'amanita falloide, questo tipo di funghi bello per forme e colori, è però velenoso.

È certo che in relazione all'Educazione Infantile dobbiamo flessibilizzare il concetto di valutazione, comprendendo in essa tutte quelle azioni e dispositivi che ci permettano di conoscere, riconoscere, analizzare e apprezzare le cose che facciamo e l'effetto che ricade sui bambini con i quali lavoriamo. In altre parole, l'osservazione, la documentazione, i diari di classe, le interviste a bambini e genitori, ecc.: per fare tutto questo, valutare costituisce la conditio sine qua non perché i processi che abbiamo attivato possano migliorare. Abbiamo bisogno di sapere come sono andate le cose,

previstas hemos conseguido y cuáles no. Necesitamos saber si la forma de trabajar o los temas propuestos o las dinámicas generadas han beneficiado por igual a todos los niños y niñas con los que trabajamos. Necesitamos saber qué cosas de las que hemos hecho merecen mantenerse y cuáles habremos de reajustar o, si fuera preciso, suprimir. Necesitamos saber cómo nos hemos sentido nosotros mismos como educadores y cuál es el nivel de satisfacción de las familias; qué recursos de los utilizados han funcionado bien y cuáles no. Sin información y datos sobre nuestras prácticas, no tenemos cómo mejorarlas. O lo haríamos a ojo y guiándonos solo de nuestras intuiciones. Desde luego, sería mucho más cómodo trabajar sin evaluaciones: eliminaríamos de golpe muchas preocupaciones y la necesidad de tener que revisar las cosas, tener que valorar los procesos y resultados, tener que rompernos la cabeza para que las cosas vayan mejor (que vayan mejor, requiere saber en qué no han ido todo lo bien que esperábamos, es decir, evaluar).

Sin evaluación perderíamos uno de los ejes básicos de la construcción de nuestra identidad profesional basada en el conocimiento de lo que hacemos y de por qué lo hacemos. El saber manejar la evaluación en nuestro contexto de trabajo es una de las competencias básicas de la función docente. La práctica por sí misma, la mera experiencia, no da conocimiento. Ése es el gran error de quienes desprecian la Pedagogía porque piensan que a enseñar se aprende enseñando. Pero no es verdad. Usted puede tener muchos años de práctica como maestro/a de Educación Infantil y eso le habrá dado, con seguridad, una notable experiencia, pero no necesariamente mucho conocimiento. Sólo la práctica reflexionada, revisada, evaluada, da conocimiento. La experiencia sin más, solo da tablas y dominio de procedimientos. Uno puede estar repitiendo año tras año, los mismos errores, las mismas prácticas ineficaces.

Valga todo lo anterior como toma de postura general frente a la evaluación. Sin innecesarios dogmatismos, pero con la convicción clara de la necesidad de vincular calidad educativa y evaluación como dos piezas básicas de la acción educativa en la Escuela Infantil (y en el resto de las etapas educativas): ni se puede mejorar la calidad sin evaluación; ni tiene sentido la evaluación si no se orienta a la mejora de la calidad.

Dicho lo cual, también es preciso aceptar que hacen bien los críticos en criticar los sistemas actuales de evaluación en las escuelas infantiles porque, en muchos casos, no cumplen la importante función que les corresponde. Convendría, ciertamente, evaluar la evaluación que hacemos en nuestras escuelas. He aquí algu-

quali sono le garanzie previste che abbiamo conseguito e quali no. Abbiamo bisogno di sapere se il modo di lavorare e i contenuti proposti o le dinamiche generate hanno avvantaggiato tutti i bambini con i quali stiamo lavorando. Abbiamo bisogno di sapere quali cose di quelle che abbiamo fatto meritano di essere mantenute e quali dovremmo riorganizzare, o se fosse necessario, sopprimere. Abbiamo bisogno di sapere come ci siamo sentiti come educatori e qual è il livello di soddisfazione delle famiglie; quali risorse fra quelle utilizzate hanno funzionato bene e quali no. Senza informazioni e dati sulle nostre pratiche non sappiamo come fare per migliorare. Oppure lo faremmo ad occhio e lasciandoci guidare esclusivamente dalle nostre intuizioni. Senza dubbio, sarebbe molto più comodo lavorare senza valutazione: elimineremmo di colpo molte preoccupazioni e la necessità di dover riesaminare le cose, dover valutare i processi e i risultati, doverci rompere la testa perché le cose vadano meglio (per farle andare meglio occorre sapere che cosa non è andato tutto bene come speravamo, vale a dire valutare).

Senza valutazione perderemmo uno dei perni fondamentali della costruzione della nostra identità professionale basata sulla conoscenza di ciò che facciamo e del perché lo facciamo. Sapere utilizzare la valutazione nel nostro contesto di lavoro costituisce una delle competenze fondamentali della funzione docente. La pratica di per sé stessa, la mera esperienza, non dà conoscenza. È questo il grande errore di coloro che non apprezzano la Pedagogia perché pensano che ad insegnare si impara semplicemente insegnando. Ma non è così. Si può avere molti anni di esperienza come maestro o maestra di Educazione Infantile e questo avrà certamente dato una notevole esperienza, ma non necessariamente molta conoscenza. Solo la riflessione sulla pratica, rivisitata, valutata, dà conoscenza. L'esperienza da sola ci permette unicamente di controllare le procedure. Si può stare a ripetere anno dopo anno gli stessi errori, le stesse pratiche inefficaci.

Valga tutto quanto detto finora come presa di posizione generale di fronte alla valutazione. Senza inutili dogmatismi, ma con la convinzione chiara della necessità di prendere in considerazione la qualità educativa e la valutazione come due elementi fondamentali dell'azione educativa nella scuola dell'infanzia (e negli altri gradi educativi): non si può migliorare la qualità educativa senza la valutazione, né la stessa valutazione ha senso se non la si orienta al miglioramento della qualità.

Detto questo, è importante anche accettare che fanno bene i critici a criticare gli attuali sistemi di valutazio-

nos principios pedagógicos que nos pueden servir de referentes para analizar nuestras evaluaciones:

1) *“A nuestro parecer, las evaluaciones existen (o deberían existir) sólo para facilitar decisiones inteligentes” (Edwards, Guttentag y Snapper, 1975).*

Es decir, el objetivo no es la evaluación en sí, sino lo que de ella podemos extraer como conclusiones y propuestas para el futuro. Hay gente que piensa que por pesarse muchas veces va a adelgazar. Pero eso solo le traerá más depresión. Lo importante es lo que decida tras cada vez que se pesa. En la evaluación nos pasa lo mismo. Evaluarlo todo y de forma constante pero sin que de ello se deriven decisiones, no sirve para nada.

2) *La evaluación forma parte de la estructura curricular y es en ella donde cobra sentido.*

Hablar de evaluación, así, a secas, tiene poco sentido. En educación, la evaluación forma parte de un sistema, de un proyecto educativo. No se puede evaluar en abstracto. El juicio de valor que implica toda evaluación precisa siempre de referentes, sean éstos de tipo político (evaluaciones institucionales y de programas) o curricular (evaluaciones del desarrollo y aprendizaje). Su función: propiciar los ajustes que se consideren precisos.

3) *La evaluación tiene diversas lecturas que conviene diferenciar para no cometer errores.*

La forma en que se concibe la evaluación varía mucho de unos colectivos a otros. La visión política difiere de la académica, los propósitos de la investigación difieren del interés de las familias por seleccionar los mejores centros para sus hijos. Hay evaluaciones de aspectos especializados que llevarán a cabo los expertos; hay evaluaciones de procesos y sujetos que debemos ser capaces de planificar, realizar, analizar y sacar conclusiones los propios docentes (individualmente y, sobre todo, como equipo).

4) *La evaluación constituye una competencia docente.*

La consideración anterior nos lleva directamente a ésta. Ser capaces de llevar a cabo buenas evaluaciones constituye una competencia docente básica y ha de formar parte, necesariamente de los procesos de formación tanto inicial como permanente. Más aún, si como señalan numerosos estudios, la competencia en evaluación es una de las más débiles del profesorado.

5) *Evaluar solamente los resultados resulta insuficiente y técnicamente pobre.*

ne nella scuola dell'infanzia perché, in molti casi, non svolgono l'importante funzione che dovrebbero svolgere. Sarebbe certamente necessario valutare la valutazione che pratichiamo nelle nostre scuole. Propongo qui alcune principi pedagogici che ci possono servire per analizzare le nostre valutazioni:

1) *“A nostro parere la valutazione esiste (o dovrebbe esistere) solo per facilitare le decisioni intelligenti” (Edwards, Guttentag y Snapper, 1975).*

Vale a dire, l'obiettivo non è la valutazione in sé stessa, ma le conclusioni e le proposte che da essa possiamo trarre per il futuro. Vi è chi pensa che sia sufficiente pesarsi molte volte per perdere peso. Ma questo non potrà che produrre una situazione più depressiva. La cosa importante è che si decida ogni volta anticipatamente ciò che si intende soppesare. Nella valutazione accade la stessa cosa. Valutare tutto in modo costante senza però che da questo processo conseguano decisioni, non serve a nulla.

2) *La valutazione fa parte dell'impianto curricolare ed è in esso che trova il suo senso.*

Parlare di valutazione a freddo ha poco senso. In educazione la valutazione fa parte di un sistema, di un progetto educativo. Non si può valutare in astratto. Il giudizio di valore che ogni tipo di valutazione comporta presuppone sempre dei referenti, siano di tipo politico (valutazioni istituzionali e di programmi) o curriculari (valutazioni dello sviluppo e dell'apprendimento). La sua funzione è di agevolare gli aggiustamenti che si ritengono utili.

3) *Della valutazione sono possibili diverse letture che vale la pena diversificare per non commettere errori*

Il modo con il quale la valutazione viene concepita varia molto da un contesto ad un altro. La visione politica differisce da quella accademica, gli obiettivi della ricerca differiscono dagli interessi delle famiglie nel loro intento di scegliere i servizi che considerano migliori per i loro figli. Esistono valutazioni che riguardano aspetti specializzati che saranno portate avanti dagli esperti; esistono valutazioni dei processi che i docenti (individualmente, ma soprattutto in équipe) devono essere capaci di pianificare, realizzare, analizzare e trarre conclusioni.

4) *La valutazione è una competenza docente*

La considerazione del punto precedente ci porta direttamente a questa. Essere capaci di fare buone valutazioni rappresenta una capacità docente fonamen-

Tanto la vieja cultura de la evaluación vinculada al examen final, como la actual proliferación de evaluaciones globales basadas en pruebas puntuales que reflejan resultados van vaciando de sentido el poder transformador de la evaluación. Tomar en consideración solamente los resultados permite comparar unos resultados con otros pero da pocas pistas sobre cómo mejorarlos porque desconsidera tanto las condiciones de partida como los procesos seguidos.

6) La evaluación como base de la epistemología del conocimiento pedagógico: ...práctica1...evaluación... ajustes...práctica2 mejorada... nueva evaluación... nuevos ajustes... práctica 3...

Aunque resulte un poco contradictorio incluirlo como uno de los principios, el conocimiento pedagógico y la buena educación nunca ha solido ser el fruto directo de principios. Es más fácil construir buenas ideas y discursos pedagógicos que buenas prácticas educativas. Básicamente porque éstas dependen de la decantación de las propias prácticas a través de la evaluación. Por eso insistimos en el inicio de esta editorial en la importancia de la evaluación.

7) Hay una evaluación orientada al control y otra orientada a la mejora. Ambas pueden aplicarse tanto a sujetos individuales, como a grupos y a la institución.

Aunque como educadores nos interesa más la evaluación orientada a la mejora, parece lógico reconocer que la evaluación puede tener propósitos de control, de constatación. Al final, la Educación Infantil es un derecho que la sociedad reconoce a la infancia y se requiere comprobar en qué medida ese derecho se les ofrece de forma completa y efectiva. Y, por otra parte, tanto el control como la mejora (cada una con sus propias estrategias y condiciones) puede ser aplicada a los sujetos (incluidos los docentes) como a los programas y las instituciones.

8) Son básicos el concepto de facilidad de utilización y el de impacto

Dos condiciones básicas de la evaluación son que su aplicación no sea engorrosa (los protocolos muy complejos no suelen funcionar en las escuelas) y que los asuntos o dimensiones evaluados resulten aspectos centrales del proceso educativo y/o de desarrollo de los niños. Evaluar cuestiones de tipo marginal aporta poco. Aunque quieras extraer conclusiones de los datos obtenidos, éstas tienen poco recorrido porque su capacidad de transformación del proceso formativo es escasa.

9) Se puede-debe evaluar el contexto, los programas,

tale e deve necessariamente fare parte dei processi di formazione tanto iniziali quanto permanenti. Inoltre, come sottolineano molti studiosi, la competenza valutativa è una delle più deboli del corpo docente.

5) Valutare solamente i risultati è insufficiente e tecnicamente debole

Tanto la vecchia cultura della valutazione connessa con l'esame finale come l'attuale proliferazione di valutazioni globali basate su prove specifiche che riflettono i risultati conseguiti, perdono di senso di fronte al potere trasformatore della valutazione. Prendere in considerazione solamente i risultati permette di confrontare alcuni risultati con altri, ma offre pochi suggerimenti su come migliorarli perché non tiene in considerazione sia le condizioni di partenza che i processi successivi.

6) La valutazione come base epistemologica del sapere pedagogico: passo 1 = valutazione, aggiustamenti; passo 2 = miglioramenti, nuova valutazione, nuovi aggiustamenti, passo 3 ...

Sebbene sia un po' contraddittorio inserirlo come uno dei principi, il sapere pedagogico e un buon processo educativo non sono il frutto diretto derivato da tali principi. È più facile costruire buone idee e discorsi pedagogici che buone pratiche educative. Sostanzialmente perché dipendono dalla decantazione delle proprie pratiche attraverso la valutazione. Per questo all'inizio di questo editoriale abbiamo insistito sull'importanza della valutazione

7) Vi è una valutazione orientata al controllo e un'altra orientata al miglioramento. Entrambe possono essere applicate in relazione tanto ai singoli come ai gruppi e all'istituzione.

Sebbene come educatori ci interessi di più la valutazione orientata al miglioramento, appare logico riconoscere che la valutazione può avere funzioni di controllo, di constatazione. Alla fin fine, l'Educazione Infantile è un diritto che la società riconosce all'infanzia ed è necessario dimostrare in quale misura tale diritto viene offerto in modo completo e adeguato. E, d'altra parte, tanto il controllo come il miglioramento (ognuno con le proprie strategie e condizioni) può essere applicato ai soggetti (docenti compresi) come programmi e processi delle istituzioni.

8) I concetti di facilità di utilizzo e quello di impatto sono fondamentali.

Le due condizioni di base della valutazione sono che la sua applicazione non deve essere pedante (i proto-

los niños y niñas, nosotros mismos y las familias

Uno de los problemas de la evaluación educativa es que tendemos a proyectarla siempre sobre los estudiantes, en nuestro caso los niños. Evaluar a los niños puede estar bien siempre que esos datos no los empleemos para juzgarlos sino para mejorar nuestra actuación educativa. Pero además, necesitamos evaluar (mejorar) todo lo que tiene que ver con nuestro proyecto educativo: el contexto institucional, los programas, nuestra actuación, las familias, etc. Un buen ejemplo de la importancia de evaluar todos estos componentes del proceso educativo son las experiencias que se recogen en este número de RELAdEI.

10) Al final sirve de poco la evaluación si no acaba produciendo cambios en las cosas y, también, en las personas.

Y ese es el sentido básico de toda evaluación. Que las cosas vayan cambiando y que también cambiemos las personas.

RELADEI VOL. 6, NÚMERO 1

Extraña ver los dígitos aquí señalados en un número de la revista que se publica en Octubre. Como sucede en los vuelos que se inician con retraso resultaría una falta de respeto que el comandante de la nave no diera alguna explicación y pidiera disculpas. Eso quisiera hacer yo ahora, aunque, siendo sincero, tampoco tengo muy claro qué explicación puedo dar. No es fácil mantener una revista, sobre todo cuando depende del esfuerzo personal de muy pocas personas. Lo hemos ido haciendo, a trancas y barrancas, durante los cinco años que tenemos de existencia pero en sistemas tan débiles y poco profesionalizados basta con que alguna pieza se debilite para que toda la estructura se venga abajo. Eso nos ha pasado. Comenzó fallando el servidor (ya va viejito el pobre), luego perdimos a los técnicos que se manejaban con la plataforma, luego se fueron acumulando algunos errores que provocaron fuertes disgustos y desafecciones en algunas personas a las que apreciamos y, al final, el notable esfuerzo que exige llevar al día una revista se convirtió en una pesadilla. Llegó la crisis: el factor humano, ya ven. Menos mal que, como dicen los chinos, el signo con que ellos escriben crisis incluye tanto la idea de peligro como la de oportunidad.

Si es verdad aquello de que “para educar a un niño se precisa de toda la tribu”, puedo jurarles que para llevar adelante una revista como RELAdEI y en un ámbito como la Educación Infantil, se necesita no solo la propia tribu sino de importantes apoyos de otras tribus. En eso estamos. Buscando sinergias que nos permitan

colli molto complessi di solito non funzionano nella scuola) e che gli aspetti e le dimensioni valutate rappresentino elementi centrali del processo educativo e/o di sviluppo dei bambini. Valutare questioni marginali interessa poco. Anche se si vogliono estrarre conclusioni dai dati ottenuti, hanno inevitabilmente il respiro corto perché le loro capacità di trasformazione del processo formativo è debole.

9) Si può/deve valutare il contesto, i programmi, i bambini e le bambine, noi stessi e le famiglie.

Uno dei problemi della valutazione educativa è che abbiamo la tendenza a proiettarla sempre sugli studenti, nel nostro caso i bambini. Valutare i bambini può andare bene se questi dati non li utilizziamo per giudicarli ma per migliorare la nostra azione educativa. Abbiamo anche bisogno di valutare (migliorare) tutto ciò che ha a che fare con il nostro progetto educativo: il contesto istituzionale, i programmi, le nostre pratiche, le famiglie, ecc. Un buon esempio dell'importanza di valutare tutti questi elementi del processo educativo sono le esperienze che si trovano raccolte in questo numero di RELAdEI.

10) Infine, serve a poco la valutazione se non arriva a produrre cambiamenti nelle cose ed anche nelle persone.

È questo il significato di fondo di tutta la valutazione. Che le cose vadano cambiando ed anche che cambieranno le persone.

RELADEI VOL. 6, NUMERO 1

Sorprende vedere le date qui riportate in un numero della rivista che viene pubblicato in ottobre. Come accade con i voli che partono in ritardo, sarebbe una mancanza di rispetto che il comandante di bordo non desse alcuna spiegazione e non si scusasse. Questo lo devo fare io, anche se, ad essere sincero, non ho molto chiaro quale spiegazione dare. Non è facile gestire una rivista, soprattutto quando dipende dallo sforzo personale di un numero molto ristretto di persone. Siamo andati avanti, fra lacci e inciampi, per cinque anni da quando abbiamo cominciato, ma in un sistema fragile sono sufficienti piccoli intoppi perché l'intera struttura ne soffra. È questo ciò che è avvenuto. Ha cominciato il server esalando il suo ultimo respiro, poi abbiamo perduto i tecnici che lavoravano alla piattaforma, poi si sono aggiunti alcuni errori che hanno causato situazioni di disagio e di disaffezione in alcune persone che stimiamo e, alla fine, il grosso sforzo che richiede per editare una rivista si è trasformato in un incubo. Ed è

garantizar que la revista sigue adelante. Ojalá lo logremos.

Lo dicho. Disculpádnos el retraso de los números de este año. Ello que resta de 2017 trataremos de publicar dos números. Éste que tienen ustedes entre manos, con los trabajos sobre evaluación. Y otro número más, cuyo monográfico estará centrado en las neurociencias. Cruzen los dedos con nosotros para desear con mucha fuerza que volvamos a recuperar la ilusión, las fuerzas y el equipo para que en 2018, con la reestructuración que sea necesario hacer, todo vuelva a su cauce. Yo se lo agradeceré en el alma.



*Miguel A. Zabalza
Director de RELAdEI*

arrivata la crisi: il fattore umano. Meno male che, come dicono i cinesi, il segno con il quale scrivono la parola crisi rimanda tanto all'idea di pericolo come a quello di opportunità.

Se è vero che "per educare un bambino occorre tutto il villaggio", posso giurare che per portare avanti una rivista come RELAdEI in un ambito come quello dell'Educazione Infantile, non c'è bisogno solo della propria tribù, ma anche dell'importante appoggio di altre tribù. È così che siamo messi. Alla ricerca di sinergie che ci permettano di garantire che la rivista possa continuare ad andare avanti. Confidiamo di poterlo fare.

Detto questo, ci scusiamo per il ritardo dei numeri di quest'anno. Quello che resta del 2017 lo pubblicheremo in due numeri. Questo che avete fra le mani sui lavori della valutazione. E l'altro numero, il cui monografico riguarda le neuroscienze. Incrociate le dita con noi per augurarci di vincere la sfida, le forze e le risorse professionali affinché nel 2018, con le ristrutturazioni che sarà necessario fare, tutto vada a buon fine. Vi ringrazierò con tutta l'anima.



*Miguel A. Zabalza
Direttore di RELAdEI
Traduzione di Battista Quinto Borghi*

MONOGRÁFICO

INTRODUCCIÓN AL MONOGRÁFICO

Dossiê – Pesquisa em Avaliação de Contexto na Educação Infantil: compartilhamento de experiências Brasil e Itália

Dossier – Ricerca: Valutazione del Contesto nell’Educazione Infantile: condivisione di esperienze tra Brasile e Italia

Research in Context Assessment in Early Childhood Education: sharing experiences Brazil and Italy

Gizele de Souza, BRASIL;
Anna Bondioli, ITALIA

O compartilhamento de ideias, perspectivas e confronto de realidades educacionais ganharam centralidade no movimento de parceria de trabalho entre pesquisadoras brasileiras e italianas em torno ao tema da avaliação da Educação Infantil. O presente dossiê expressa parte dos esforços empreendidos por professoras de diferentes universidades, no Brasil: da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Estado de Santa Catarina e, na Itália, da Universidade de Pavia. Esta reunião de pesquisadoras e universidades se deu em função do Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto”, que obteve a parceria técnica e financeira da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil.

Na história recente da política educacional brasileira, a gestão da Educação Infantil na esfera federal, optou por pautar as diretrizes e encaminhamentos da política nacional para esta etapa educacional ancorada no diálogo com diferentes interlocutores e representantes das esferas administrativas da gestão pública, como entidades ligadas aos gestores municipais de educação, às entidades de classe sindical, movimentos sociais, organizações não governamentais, pesquisadores, grupos de pesquisa e universidades públicas. Dentre as várias frentes temáticas assumidas pela Coordenação Geral de Educação Infantil no Brasil nos últimos anos, a avaliação da Educação Infantil foi um tema estratégico que compôs a ação pactuada do governo federal junto aos interlocutores já anteriormente referidos.

La condivisione di idee, prospettive e il confronto di realtà educative differenti sono stati gli aspetti centrali della collaborazione tra ricercatori brasiliani e italiani sul tema della valutazione dei contesti educativi per l’infanzia. Il presente dossier rende conto di una parte del lavoro realizzato da docenti di diverse università; per il Brasile: l’Università Federale del Paraná, l’Università Federale di Rio de Janeiro, l’Università Federale di Minas Gerais, l’Università dello Stato di Santa Catarina; per l’Italia, l’Università di Pavia. Questo incontro di ricercatori e università è avvenuto nell’ambito del Progetto “Formazione di una Rete in Educazione Infantile: valutazione del contesto”, che ha ottenuto la collaborazione tecnica e finanziaria della Segreteria dell’Educazione Basica del Ministero dell’Educazione del Brasile.

Nella storia recente della politica educativa brasiliana, la gestione dell’Educazione Infantile in ambito federale ha scelto di definire le direttrici e gli orientamenti della politica nazionale per questa tappa educativa ancorandola al dialogo con differenti interlocutori e rappresentanti delle sfere amministrative della gestione pubblica: gestori comunali dei servizi educativi, sindacati, movimenti sociali, organizzazioni non governative, ricercatori, gruppi di ricerca e università pubbliche. Tra i vari aspetti valorizzati dal Coordinamento Generale dell’Educazione Infantile del Brasile negli ultimi anni, la valutazione dell’Educazione Infantile è stato un tema strategico, che ha raccolto l’azione concordata tra il governo federale e gli interlocutori sopracitati.

Entre 2013 e 2015 realizaram-se as ações do Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto”, sob coordenação geral de professoras do Núcleo de Pesquisas em Infância e Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná, com as seguintes finalidades: constituir uma rede de pesquisadores acerca da avaliação de contexto da Educação Infantil; estabelecer intercâmbio acadêmico e profissional entre universidades brasileiras e italianas com o intuito de realizar investigações e partilhar experiências, bem como fortalecer os grupos de pesquisa em infância; realizar tradução de bibliografia específica, assim como dos instrumentos de avaliação produzidos por pesquisadoras italianas da Universidade de Pavia; realizar levantamento bibliográfico sobre avaliação em Educação Infantil para mapear e estabelecer tendências acerca da temática no campo da Educação Infantil no Brasil; constituir e capacitar as equipes locais de pesquisa nas universidades envolvidas no projeto, bem como nas instituições municipais de Educação Infantil selecionadas para a realização do trabalho empírico; realizar estudo de campo em quatro capitais brasileiras (Curitiba, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Florianópolis) com o intuito de estudo metodológico acerca das propostas e instrumentos de avaliação de contexto; realizar Seminários Internacionais sobre avaliação de contexto na Educação Infantil e organizar e divulgar publicações acerca do trabalho desenvolvido.

A presente publicação se insere, portanto, nos objetivos firmados pelo projeto coletivo que era divulgar os resultados obtidos, mas também e, principalmente, partilhar experiências do processo construído ao longo da pesquisa, processo esse de diálogo cultural, educacional e político. O que aqui se apresenta refere-se, em especial, a um dos objetivos do projeto que trata da pesquisa de campo em avaliação de contexto na Educação Infantil, realizada em quatro cidades brasileiras.

Faz-se necessário esclarecer que o esforço de pesquisa e de publicação acerca do tema da avaliação de contexto na Educação Infantil, na Itália, já se encontra em profusão e acúmulo. Como exemplo desta empreitada profissional-acadêmica é possível apontar os trabalhos e referências produzidas por pesquisadoras da Universidade de Pavia. Todavia, no Brasil, há uma configuração distinta de pesquisa e publicação sobre avaliação no campo específico da Educação Infantil. Moro & Souza (2014) nos apresentam um interessante exame da bibliografia brasileira produzida nos últimos anos sobre o este tema.

No campo das políticas públicas para a Educação Infantil, o Brasil parece ter ocupado nos últimos anos

Su questo sfondo, tra il 2013 ed il 2015 è stato realizzato il Progetto “Formazione della Rete in Educazione Infantile: valutazione del contesto”, coordinato dalle professoresse del Nucleo di ricerca sull’Infanzia e l’Educazione Infantile dell’Università Federale del Paraná, con le seguenti finalità: costituire una rete di ricercatori che si occupassero di valutazione di contesto nell’ambito dell’Educazione Infantile; stabilire uno scambio accademico e professionale tra università brasiliane e italiane con l’intento di realizzare ricerche e condividere esperienze, nonché rafforzare i gruppi di ricerca sull’infanzia; realizzare traduzioni della bibliografia sul tema e di alcuni strumenti di valutazione prodotti dai ricercatori dell’Università di Pavia; realizzare ricerche bibliografiche sulla valutazione nell’ambito dell’educazione infantile, per individuare le linee di tendenza nella letteratura sull’argomento in Brasile; creare e formare équipes locali di ricerca nelle università coinvolte nel progetto, così come nelle istituzioni di Educazione Infantile comunali selezionate per la realizzazione del lavoro empirico; effettuare uno studio sul campo in quattro capitali brasiliane (Curitiba, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Florianópolis) seguendo la metodologia prevista per gli strumenti di valutazione di contesto proposti; realizzare Seminari Internazionali sulla valutazione di contesto nell’ambito dell’educazione infantile e organizzare e divulgare pubblicazioni sul lavoro svolto.

La presente pubblicazione risponde, pertanto, agli obiettivi definiti dal progetto di divulgazione dei risultati ottenuti, ma anche e, principalmente, di condivisione delle esperienze maturate nel corso del processo di ricerca, un processo caratterizzato da dialogo culturale, educativo e politico. In particolare, verrà qui presentata una delle fasi previste dal progetto: la ricerca sul campo relativa alla valutazione di contesto nell’Educazione Infantile, realizzata in quattro città brasiliane.

È necessario precisare che il tema della valutazione di contesto nell’ambito dell’Educazione Infantile è stato ampiamente trattato in Italia, con ricerche e pubblicazioni; ne è un esempio il lavoro del gruppo di ricerca dell’Università di Pavia. Tuttavia, anche in Brasile esiste un filone distinto di ricerca e produzione scientifica sulla valutazione nel campo specifico dell’Educazione Infantile. Moro & Souza (2014), in una pubblicazione recente ci presentano un interessante esame della bibliografia brasiliana prodotta negli ultimi anni su questo tema.

Sul piano delle politiche pubbliche per l’Educazione Infantile, negli ultimi anni il Brasile ha molto investito nella produzione di orientamenti, materiali, raccol-

a ordem de maior investimento na produção de orientações, materiais, repertório pedagógico para as políticas e práticas para a Educação Infantil em comparação com a Itália. O projeto de avaliação de contexto em parceria entre Ministério da Educação, Universidades brasileiras e italiana compôs este repertório de ações estratégicas visando a melhoria da qualidade da oferta em Educação Infantil no Brasil.

O compromisso político com a melhoria da qualidade no contexto da Educação Infantil brasileira orientou tanto a pesquisa como todo o processo de constituição, negociação e realização do trabalho desenvolvido entre as colegas pesquisadoras (brasileiras e italianas), em diálogo com as professoras e gestores das instituições de Educação Infantil que compuseram o estudo, com os gestores da instância federal, também junto aos pares de outras instituições de pesquisa e colegas da área de Educação Infantil. À época ganhava força nas ações municipais e também em esfera nacional a proposta de utilização do instrumento norte-americano ASQ-3 – avaliação em larga escala do desempenho das crianças entre 0 e 6 anos. Esta proposta foi fortemente combatida pela comunidade acadêmica e técnica da área de educação, com posicionamentos e manifestos contrapostos a tal concepção e processo avaliativo. É importante que se diga que o referido projeto, no qual, aqui se pode ler parte dessa experiência, colaborou com o debate e a qualificação das concepções de avaliação na área de Educação Infantil no Brasil, comprometido com o processo democrático e participativo.

Na composição deste monográfico, contamos com a participação de pesquisadoras e estudantes de pós-graduação que estiveram envolvidas com o citado projeto de avaliação e, que aqui nos brindam com os seus textos (da Itália e do Brasil) revelando aspectos temáticos oriundos das respectivas experiências da pesquisa de campo que fora realizada em quatro cidades brasileiras.

O primeiro texto “A pesquisa em Rede na Educação Infantil: avaliação de contexto, modos de proceder e possibilidades de reflexão” de autoria de Gizele de Souza, Catarina Moro, Franciele França e Ana Julia Rodrigues apresenta os percursos e escolhas realizados para o desenvolvimento da pesquisa de campo. Junto também esclarece os aspectos gerais da pesquisa, como constituição da amostra de pesquisa, sujeitos, procedimentos, etc.

O próximo artigo adentra a experiência local, a partir dos dados do estudo realizado na cidade de Curitiba. A discussão realizada da Catarina Moro, Angela Coutinho e Etienne Barbosa diz respeito à metodologia

de caráter pedagógico per le politiche e le pratiche dell’Educazione confrontandosi con l’Italia. Il progetto di valutazione di contesto che ha visto la collaborazione tra il Ministero dell’Educazione, Università brasiliane e italiana riunisce questo insieme di azioni strategiche mirando al miglioramento della qualità dell’offerta dell’Educazione brasiliana.

L’impegno politico rivolto al miglioramento della qualità nel contesto dell’Educazione Infantile brasiliana ha orientato sia la ricerca sia tutto il processo di strutturazione, negoziazione e realizzazione del lavoro realizzato dalle colleghe ricercatrici (brasiliane e italiane), in dialogo con le insegnanti e i gestori delle istituzioni di Educazione Infantile coinvolti nello studio, con i gestori dell’istanza federale, ed anche con colleghi di altre istituzioni di ricerca nell’area dell’educazione Infantile. All’epoca guadagnava forza nelle azioni municipali e nella sfera nazionale la proposta di utilizzare uno strumento nord americano ASQ-3 – per la valutazione su larga scala delle prestazioni dei bambini tra 0 e 6 anni. Tale proposta è stata fortemente osteggiata dalla comunità accademica e tecnica dell’area dell’educazione, con prese di posizione e dichiarazioni apertamente contrarie a tale concezione valutativa. È importante segnalare che il nostro progetto, in parte descritto in questo dossier, ha fornito un contributo al dibattito e alla qualificazione della concezione della valutazione nell’Educazione Infantile in Brasile, impegnandosi in senso democratico e partecipativo

Alla realizzazione di questo monografico hanno partecipato ricercatrici e studenti di post-laurea che sono stati coinvolti nel suddetto progetto di valutazione; con il loro lavoro (in Italia e in Brasile) ci hanno aiutato a mettere in luce aspetti significativi della ricerca sul campo effettuata nelle quattro città brasiliane.

Il primo contributo di questo dossier, “La Ricerca in Rete nell’Educazione Infantile: valutazione del contesto, modi di procedere e possibilità di riflessione”, scritto da Gizele de Souza, Catarina Moro, Franciele França e Ana Julia Rodrigues, presenta i percorsi e le scelte che hanno caratterizzato lo sviluppo della ricerca sul campo; illustra inoltre gli aspetti generali della ricerca, quali la definizione del campione, i soggetti, le procedure, ecc. Il secondo contributo illustra l’esperienza di ricerca sul campo realizzata nella città di Curitiba. L’analisi sviluppata da Catarina Moro, Angela Coutinho e Etienne Barbosa approfondisce la metodologia valutativa proposta nei lavori di Anna Bondioli e Donatella Savio, con particolare attenzione per il protagonismo degli operatori educativi e l’assunto che la loro partecipazione sia condizione indispensabile di un processo valuta-

proposta nas pesquisas de Anna Bondioli e Donatella Savio acerca da avaliação que toma como elemento central os sujeitos envolvidos no processo educacional. Nesse sentido, entende-se a participação das profissionais como condição para que se atinja os objetivos de um processo avaliativo à partir da problematização da realidade e que também se coloca como formativo, permitindo a elas assumirem-se como protagonistas do seu trabalho.

O artigo de autoria de Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Inês Mafra Goulart e Sandro Vinicius Sales dos Santos intitulado “A conjugação de diferentes temporalidades na construção da ideia de qualidade na Educação Infantil” examina aspectos oriundos da pesquisa de campo em uma instituição de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte a partir do diálogo estabelecido com as professoras no processo de uso e discussão sobre instrumentos e procedimentos da pesquisa. O texto traz o destaque as diferentes temporalidades (tempos institucionais, tempos de trabalho docente, tempos de planejamento, tempo das crianças, dentre outros) que se conectam no processo de construção compartilhada da ideia de qualidade.

O texto de Geysa Spitz Alcoforado de Abreu, Julice Dias e Aline Helena Mafra-Rebello refere-se a experiência da pesquisa no contexto de Florianópolis. No texto “Avaliar o contexto da Educação Infantil: a experiência de pesquisa em uma unidade educativa pública em Florianópolis (SC)”, são apresentados os dados de caracterização do campo empírico, do perfil dos sujeitos participantes, bem como as ponderações por parte das profissionais que se envolveram neste estudo na instituição de Educação Infantil catarinense.

O artigo de Patricia Corsino e Daniela Guimarães “Contrastes e deslocamentos na experiência com instrumentos italianos de avaliação de contexto numa instituição da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro” analisa os depoimentos das professoras, participantes da pesquisa, discutindo os contrastes entre a definição das “atividades pedagógicas” e os “saberes do fazer” nas escalas italianas e as concepções e práticas evidenciadas pelas professoras na instituição carioca. O contexto como organizador da prática pedagógica e, de modo especial, as ações docentes de planejar, observar e documentar mostram-se como desafios na experiência brasileira.

O dossiê termina com o texto de Anna Bondioli e Donatella Savio que colaboraram no projeto na qualidade de consultoras propondo uma abordagem de avaliação reflexiva participada - a avaliação como ‘promoção a partir do interno’ - proposta a partir de numerosas pe-

tivo formativo e reflexivo finalizado a problematizar a realidade educativa em cui operano.

Il contributo di scritto da Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Inês Mafra Goulart e Sandro Vinicius Sales dos Santos, dal titolo “L’unione di temporalità di differenti nella costruzione dell’idea di qualità nell’Educazione Infantile”, esamina aspetti specifici della ricerca sul campo condotta in una istituzione di Educazione Infantile della città di Belo Horizonte, a partire dal dialogo sviluppato tra ricercatori e insegnanti durante il processo di applicazione e discussione degli strumenti e dei metodi adottati. Il testo mette in evidenza le differenti temporalità (tempi istituzionali, tempi di lavoro docente, tempi di pianificazione, tempo dei bambini, ecc.) che si intrecciano nel processo di costruzione condivisa dell’idea di qualità.

Il testo di Geysa Spitz Alcoforado de Abreu, Julice Dias e Aline Helena Mafra-Rebello si riferisce all’esperienza della ricerca sul campo nel contesto di Florianópolis. Il loro contributo, dal titolo “Valutare il contesto dell’Educazione Infantile: l’esperienza di ricerca in una unità educativa pubblica in Florianópolis (SC)”, presenta i dati relativi al contesto empirico, al profilo dei soggetti partecipanti e le valutazioni delle insegnanti di una istituzione di Educazione Infantile catarinense coinvolte nello studio.

Il contributo di Daniela Guimarães e Patricia Corsino “Contrasti e dislocamenti nell’esperienza con gli strumenti italiani di valutazione del contesto in una istituzione della rete municipale della città di Rio de Janeiro” analizza le dichiarazioni delle insegnanti partecipanti alla ricerca, discutendo le differenze tra le definizioni di “attività pedagogiche” e di “saperi del fare” presenti nelle scale valutative italiane utilizzate nella ricerca e le concezioni e le pratiche evidenziate dalle insegnanti nell’istituzione carioca. Il contesto come organizzatore della pratica pedagogica e, in special modo, le azioni dei docenti relative alla progettazione, all’osservazione e alla documentazione appaiono come una sfida per l’esperienza brasiliana.

Il dossier monografico termina con il testo di Anna Bondioli e Donatella Savio che hanno collaborato al progetto in qualità di consulenti proponendo un approccio di valutazione riflessiva partecipata - la valutazione come “promozione dall’interno” - messo a punto a partire da numerose ricerche condotte nei servizi educativi italiani. Il loro contributo al monografico “Accompagnare un percorso di ‘promozione dall’interno’ in terra straniera: criticità e strategie”, propone un esame delle problematiche sollevate dall’applicazione della metodologia nella realtà brasiliana, presenta le

squisas realizadas nas instituições de educação infantil italianas. A sua contribuição ao monográfico “Acompanhar um percurso de ‘promoção a partir do interno’ em terra estrangeira: criticidade e estratégias”, propõe um exame das problemáticas surgidas da aplicação da metodologia na realidade brasileira, apresenta as soluções propostas e se interroga sobre ‘propriedade’ da abordagem em um contexto diverso daquele no qual foi originalmente elaborado.

Que contou com Rita Coelho na direção da COEDI – Coordenação Geral da Educação Infantil do Ministério da Educação de outubro de 2007 a julho de 2016. No ano de 2016, efetivou-se no Brasil a interrupção política democrática com a estratégia nomeada de “impeachment” da presidenta Dilma Rousseff. Em decorrência disso, em meados deste ano de 2016 alterou-se tanto as equipes do Ministério da Educação, como as perspectivas e as políticas dirigidas a toda a educação brasileira. Sendo elas: Gizele de Souza, Catarina Moro e Angela Scalabrin Coutinho.

Os dois instrumentos são: l’ISQUEN: Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari M. (1999). ISQUEN. Indicatori e Scala della Qualità educativa del Nido. L. Cipollone (org). Strumenti e indicatori per valutare il nido (pp. 134-183). Bergamo: Edizioni Junior. Traduzido para o português: Instrumentos e Indicadores para avaliar a creche. Curitiba: Editora UFPR, 2014. E l’AVSI: Bondioli, A. com Becchi, E., Ferrari, M., Gariboldi, A., Savio, D. (2001b). AVSI. AutoValutazione della Scuola dell’Infanzia (pp. 37-220). Roma: CEDE-Franco Angeli. Reedición - Bondioli, A., Ferrari, M. (org). (2008). AVSI, AutoValutazione della Scuola dell’Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.

Como fruto da divulgação deste empreendimento, foram publicados os seguintes livros: MEC/SEB/COEDI. Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC. SEB. COEDI, 2015, 104p. E SOUZA, Gizele de; Moro, Catarina; Coutinho, Angela Scalabrin (orgs.). Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto. Curitiba: Appris, 2015, 1ª.ed, 239p.

Para uma sintética apresentação do trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa da Universidade de Pavia (Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio) relativamente ao tema da avaliação formativa de contexto (abordagens, pesquisas, principais publicações) ver o artigo: Bondioli, A. (2015). Promuovere dall’interno: un’estensione dell’approccio del “valutare, riflettere, restituire”. In A. Bondioli, D. Savio (a cura di). La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze (pp. 41-56). Bergamo: Edizioni Junior.

soluzioni proposte e si interroga sulla “tenuta” dell’approccio in un contesto diverso da quello in cui è stato originariamente elaborato.

Nella persona di Rita Coelho alla direzione del COEDI – Coordinamento Generale dell’Educazione Infantile del Ministero dell’Educazione –, da ottobre 2007 a luglio 2016. Nel 2016 in Brasile si è verificata un’interruzione della politica democratica mediante la strategia denominata “impeachment” della Presidente Dilma Rousseff; di conseguenza, durante il 2016 sono state modificate sia le équipes del Ministero dell’Educazione, sia le prospettive e le politiche rivolte a tutta l’educazione brasiliana.

Rappresentate da: Gizele de Souza, Catarina Moro e Angela Scalabrin Coutinho.

I due strumenti sono l’ISQUEN: Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari M. (1999). ISQUEN. Indicatori e Scala della Qualità educativa del Nido, in L. Cipollone (a cura di). Strumenti e indicatori per valutare il nido (pp. 134-183). Bergamo: Edizioni Junior. Traduzione in portoghese: Instrumentos e Indicadores para avaliar a creche, Curitiba: Editora UFPR, 2014) e l’AVSI: Bondioli, A. con Becchi, E., Ferrari, M., Gariboldi, A., Savio, D. (2001b). AVSI. AutoValutazione della Scuola dell’Infanzia (pp. 37-220). Roma: CEDE-Franco Angeli. Riedizione in Bondioli, A., Ferrari, M. (a cura di). (2008). AVSI, AutoValutazione della Scuola dell’Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.

Come risultato della divulgazione di tale progetto, sono stati pubblicati i seguenti libri: MEC/SEB/COEDI. Contributi per la Política Nazionale: la valutazione in educazione infantile a partire dalla valutazione del contesto. Curitiba: Stampa/UFPR; Brasilia: MEC. SEB. COEDI, 2015, 104p. E SOUZA, Gizele de; Moro, Catarina; Coutinho, Angela Scalabrin (orgs.). Formação da Rede in Educação Infantil: avaliação de contexto. Curitiba: Appris, 2015, 1ª.ed, 239 pp.

Per una sintetica presentazione del lavoro svolto dal gruppo di ricerca dell’Università di Pavia (Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio) relativamente al tema della valutazione formativa di contesto (approccio, ricerche, principali pubblicazioni) si veda il saggio: Bondioli, A. (2015). Promuovere dall’interno: un’estensione dell’approccio del “valutare, riflettere, restituire”. In A. Bondioli, D. Savio (a cura di). La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze (pp. 41-56). Bergamo: Edizioni Junior.

Moro, Catarina; Souza, Gizele de. Produção acadêmica brasileira sulla valutazione in Educação

Savio (org.). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 41-56). Bergamo: Edizioni Junior.

Moro, Catarina; Souza, Gizele de. *Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em Educação Infantil: primeiras aproximações. Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: FCC, v.25, n.58, maio/ago 2014, p.100-125.

O Ages and Stages Questionnaire ASQ-3, formulado por Jane Squires e Diane Bricker, é um instrumento de triagem acerca de problemas de distúrbios no desenvolvimento de crianças pequenas, a fim de encaminhá-las a um profissional especializado. Investiga seis dimensões do desenvolvimento infantil: comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, solução de problemas, aspecto pessoal/social e emocional, informando em qual daquelas dimensões a criança está menos desenvolvida.

Infantile: prime approssimazioni. Studi in Valutazione Educazionale. São Paulo: FCC, v.25, n.58, mag/ago 2014, p.100-125.

Il Ages and Stages Questionnaire ASQ-3, formulato da Jane Squires e Diane Bricker, è uno strumento di screening dei disturbi evolutivi nei bambini piccoli, al fine di indirizzarli a specialisti. Riguarda sei dimensioni di sviluppo infantile: comunicazione, coordinazione motoria grossa, coordinazione motoria fine, soluzione di problemi, aspetti personali/sociali ed emozionali, informando in quale delle citate dimensioni il bambino risulta meno sviluppato.

A Pesquisa em Rede na Educação Infantil: avaliação de contexto, modos de proceder e possibilidades de reflexão

La Investigación en Red en la Educación Infantil: evaluación de contextos educativos, modos de proceder y posibilidades de reflexión
The Research Network on Early Childhood Education: evaluation of educational contexts, ways of proceeding and possibilities of reflection

Gizele de Souza;
Catarina Moro;
Franciele Ferreira França;
Ana Julia Lucht Rodrigues;
BRASIL

RESUMO

Este artigo trata dos caminhos e escolhas realizadas no decorrer da pesquisa “Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto”, realizada no Brasil entre os anos de 2013 e 2015. O propósito foi pôr em discussão a potencialidade de instrumentos e proposições teórico-metodológicas da experiência italiana em avaliação de contexto. Diante disso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, que teve por objetivo analisar dois instrumentos de avaliação de contexto formulados por pesquisadores vinculados à Universidade de Pavia, que contemplam aspectos relativos à oferta da Educação Infantil para crianças até os seis anos: o primeiro trata-se do instrumento ISQUEN (Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche); o outro instrumento intitula-se AVSI (Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia – Autoavaliação da Pré-escola). A ênfase dada neste artigo recai sobre a experiência da pesquisa de campo em avaliação de contexto na educação infantil, mais precisamente sobre os procedimentos metodológicos assumidos pelas equipes de pesquisa, bem como aponta as possibilidades de reflexão sobre os resultados obtidos. Desta forma, o texto se divide em dois momentos; primeiramente apresenta as escolhas metodológicas adotadas para a realização e efetivação da pesquisa de campo nas quatro instituições multi-campos realizadas em quatro capitais brasileiras, para em seguida discorrer

sobre elementos decorrentes da pesquisa, como por exemplo impactos trazidos por pesquisa com esta natureza reflexiva e participante.

Palavras-chave: Avaliação de Contexto, Procedimentos Metodológicos em Avaliação, Educação Infantil, ISQUEN, AVSI.

RESUMEN

Este artículo trata de los caminos y elecciones realizadas a lo largo de la investigación: “Formación de la Red en Educación Infantil: evaluación de contexto”, llevada a cabo en Brasil entre los años de 2013 y 2015. El propósito fue poner en discusión la potencialidad de los instrumentos y proposiciones teórico-metodológicas de la experiencia italiana en evaluación de contextos educativos. Para ello, se realizó una investigación cualitativa que tuvo por objetivo analizar dos instrumentos de evaluación de contexto creados por investigadores vinculados a la Universidad de Pavia. Dichos instrumentos contemplan aspectos relativos a la oferta de Educación Infantil para niños de hasta seis años: el primero de ellos es el ISQUEN (Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido – Indicadores y Escala de Calidad Educativa del Jardín de Infancia); y el segundo se titula AVSI (Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia – Autoevaluación de la Escuela Infantil). El énfasis de este artículo recae sobre lo que supone la investigación de campo en el proceso de evaluación de contextos de Educación Infantil y, más precisamente, sobre los procedimientos metodológicos asumidos por los equipos de investigación, así como sobre las posibilidades de reflexión en torno a los

resultados obtenidos. De esta forma, el texto se divide en dos momentos: primero se presentan las decisiones metodológicas adoptadas para la realización de la investigación de campo en cuatro instituciones ubicadas en cuatro capitales brasileñas, después se pasa a discutir los resultados de la investigación como, por ejemplo, el impacto de una investigación reflexiva y participante como la llevada a cabo.

Palabras clave: Evaluación de Contexto, Procedimientos Metodológicos en Evaluación, Educación Infantil, ISQUEN, AVSI.

ABSTRACT

This paper presents the methodological choices and ways of proceeding during the research “Creation of a Network on Early Childhood Education: evaluation of educational contexts”, which took place in Brazil between 2013 and 2015. The present research intends to discuss the potentiality of the instruments and theoretical-methodological guidelines from the Italian experience on evaluation of educational contexts. Within this framework, it was carried a qualitative research to analyze two instruments of evaluation of educational contexts formulated by a research group at the University of Pavia. These evaluation tools cover several topics concerning early childhood education services, the first of them is ISQUEN (Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido – Indicators and Rating Scale of the Educational Quality of Nursery Schools); and the second is AVSI (Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia – Self-evaluation of Day Care Services). This paper emphasizes the field research experience of evaluation of educational contexts, precisely the methodological procedures carried by the research groups as well as the possibilities of reflection about the results. Therefore, the text is divided into two parts: initially it presents the methodological choices made for the achievement and development of the field research in four multi-field institutions, located in four Brazilian capitals, and finally it ponders over elements resulting from the research, such as the impacts of a reflective and participative research.

Key words: Evaluation of Educational Contexts, Methodological Procedures in Evaluation, Early Childhood Education, ISQUEN, AVSI.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata dos caminhos e escolhas realizadas no decorrer da pesquisa “Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto”, uma parceria entre o Ministério da Educação do Brasil com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná com outras universidades brasileiras, além da parti-

cipação de uma universidade italiana.¹ Este projeto assumiu várias frentes de trabalho, desde pesquisa bibliográfica, formação de equipes, realização de seminários, visitas técnicas e pesquisa de campo. A ênfase dada neste texto recai exatamente sobre esta experiência da pesquisa de campo em avaliação de contexto na educação infantil, mais precisamente sobre os procedimentos metodológicos assumidos pelas equipes de pesquisa, bem como aponta as possibilidades de reflexão sobre os resultados obtidos.

A primeira escolha empreendida diz respeito a natureza da pesquisa. O mote que nos mobilizou foi avançar no debate e na proposição metodológica acerca da avaliação da qualidade da oferta da educação infantil no Brasil pela perspectiva formativa e autoavaliativa. Nesse sentido, a experiência italiana – com especial destaque para os trabalhos das pesquisadoras da Universidade de Pavia – possibilita a ampliação do universo conceitual em torno da ideia de avaliação, como apresenta um repertório de processos avaliativos nesta direção.

Diante desta expectativa e conhecendo parte dos estudos realizados pelas pesquisadoras da Universidade de Pavia (BONDIOLI; GHEDINI, 2000; BONDIOLI, 2005; 1993; BONDIOLI; FERRARI, 2008; 2004; BONDIOLI; SAVIO, 2011/2013; 2009; CIPOLLONE, 1999/2014; SAVIO, 2014; 2013), buscou-se estreitar o diálogo com as colegas italianas (Anna Bondioli e Donatella Savio) e o grupo de pesquisa (NEPIE/UFPR). Consecutivamente, o diálogo se ampliou envolvendo uma rede de pesquisadoras de outras três universidades brasileiras (UFMG, UFRJ, UDESC) com o intuito de realizar uma pesquisa multicampos em avaliação de contexto em educação infantil.

O propósito desta empreitada investigativa foi pôr em discussão a potencialidade de instrumentos e proposições teórico-metodológicas da experiência italiana, no sentido de não trabalhar na ideia de transposição de modelos e propostas de avaliação de uma realidade para a outra, mas diferentemente, refletir e apreender aspectos, ênfases e direções propositivas que dialogassem com a trajetória de uma produção nacional já realizada em educação infantil e com a configuração cultural e educativa da realidade brasileira.

Nesse sentido, optou-se por uma pesquisa qualitativa, na qual o escopo foi analisar a potencialidade de instrumentos de avaliação de contexto formulados por pesquisadores vinculados à Universidade de Pavia, que contemplam aspectos relativos à oferta da Educação Infantil para crianças até os seis anos.

O primeiro trata-se do instrumento ISQUEN

(Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche), elaborado por Egle Becchi, Anna Bondioli e Monica Ferrari em 1999 (Becchi; Bondioli; Ferrari, 2014), que foi utilizado, em contexto italiano, para avaliar instituições educativas para a infância até os 3 anos (creches). O instrumento constitui-se de 51 itens/descriptores, em que cada item apresenta três condições (a, b, c) e, pela observação, verifica-se quais das três condições (e quantas, pois elas não são excludentes) dizem respeito ao contexto avaliado. Os itens estão organizados e distribuídos em quatro áreas de interesse – os sujeitos; os contextos e as práticas; os saberes do fazer; as garantias – e em suas subáreas.

O outro instrumento intitula-se AVSI (Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia – Autoavaliação da Pré-escola), elaborado por Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari, Antonio Gariboldi e Donatella Savio em 2001 e revisto em 2008, que visa avaliar instituições educativas para a infância dos 3 aos 6 anos (pré-escola). O instrumento contém 81 itens/descriptores, escalonados em nove níveis para pontuação, cinco níveis são explicitados e correspondem a pontuação 1, 3, 5, 7 ou 9; pode-se atribuir pontuação intermediária (2, 4, 6 ou 8) para o caso do item/descriptor em questão estar além da pontuação imediatamente inferior, sem atender integralmente a superior. Apenas uma pontuação entre 1 e 9 será atribuída como qualificação de cada item/descriptor. Os descritores/itens também estão organizados em quatro áreas de interesse com suas subáreas – a experiência educativa; as atividades profissionais; os adultos e suas relações; as garantias (Bondioli; Becchi; Ferrari; Gariboldi; Savio, 2008).

VICISSITUDES DA PESQUISA MULTICAMPOS NO BRASIL: A AVALIAÇÃO DE CONTEXTO EM ESTUDO

Discutir a oferta de Educação Infantil perspectiva da política pública, pela atenção à qualidade que lhe é inerente e pelos princípios basilares que a constituem na legislação brasileira e nas normatizações decorrentes desta, revela sua grande complexidade e pluralidade. Na pesquisa nacional multicampos, realizada nas cidades de Belo Horizonte, Curitiba, Florianópolis e Rio de Janeiro, coordenada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil, da Universidade Federal do Paraná - NEPIE/UFPR (Souza; Moro; Coutinho, 2015), nos deparamos com a diversificação da oferta de tais serviços na realidade

cotidiana das redes públicas, que não necessariamente representam a totalidade dos municípios ou mesmo das capitais brasileiras, mas antecipam o quanto os serviços de educação para a pequena infância podem se concretizar de modos distintos em tipologias que não necessariamente se apresentam como diversas. Assim, independentemente de nominarmos e considerarmos a Educação Infantil a partir de uma única tipologia, na realidade nos deparamos com inúmeras particularidades e com uma ampla variedade na oferta considerando a rede pública das quatro capitais pesquisadas (Souza; Moro; Coutinho, 2015). A caracterização da etapa de educação infantil como cobertura até os cinco (5) anos (ou seis (6) anos incompletos),² conforme comparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – BRASIL, 2010); oferecida em estabelecimentos educacionais não domésticos (creches e pré-escolas) que prestam educação e cuidados no período diuturno a crianças de 0 a 5 anos de idade, se concretiza de modo bastante diverso. Inicialmente estes dois aspectos atinentes à oferta educativa nas quatro redes já revelaram peculiaridades bastante distintas entre elas. Em relação à jornada diária, tivemos situações bastante distintas, municípios que oferecem quase exclusivamente a jornada mínima diária, de tempo parcial, que perfaz 4 horas, enquanto outros oferecem jornada de tempo integral, de até 11 horas diárias e, ainda, a oferta de ambas as jornadas a depender das demandas próprias de cada comunidade regional dentro do município. O outro aspecto relativo à faixa etária atendida, do mesmo modo indicou diversidade entre os municípios pesquisados com tendências opostas: atendimento em um mesmo estabelecimento para as idades de 0 a 3 anos e 4 e 5 anos de idade; ou ao contrário, atendimento exclusivo para crianças de 0 a 3 anos em determinados estabelecimentos e para as crianças acima dos 3 anos (até 5 ou 6 anos de idade) em outros estabelecimentos, separando as sub-etapas de creche e pré-escola. Tais vicissitudes suscitam minimamente que temos distintas possibilidades de efetivação “curricular” e de “uma educação de qualidade” para as crianças pequenas Brasil afora.

Conforme explicitado nas DCNEI (BRASIL, 2010), entende-se “currículo”, como um “conjunto de práticas” que buscam promover o desenvolvimento integral das crianças, articulando suas experiências e saberes com aqueles conhecimentos próprios do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da humanidade. Em relação a “qualidade” da educação, há que se considerar a polissemia que lhe é própria, não havendo modos de pensar em

uma qualidade padrão para todo e qualquer estabelecimento ou projeto pedagógico relativo a oferta de educação infantil. Importa também lembrar que quando falamos de educação infantil, promover ou verificar a qualidade abrange currículo, prática docente, estrutura física do espaço, equipe de profissionais, carreira e gestão.

Para efetivar a pesquisa, foi necessário balizar parâmetros de consenso entre as realidades das quatro cidades participantes do estudo, a fim de ser possível estabelecer a escolha das instituições que comporiam a investigação. Foram realizados momentos de estudo e debates coletivos, concretizados em reuniões de trabalho entre universidades brasileiras, e também por cada grupo de pesquisadores internamente em cada universidade. Esta dinâmica contou, em algumas situações com a participação das colegas da universidade italiana.

A necessidade de que as diferentes equipes seguissem os mesmos princípios e procedimentos, tendo em vista o objetivo de analisar a pertinência do processo no contexto brasileiro originou um material que foi fundamental para a organização de todo o processo e para a consolidação da rede: o “Manual de Pesquisa de Campo”. Esse material foi composto por uma síntese dos estudos e discussões do grupo, com a apresentação das competências dos diferentes sujeitos, dos instrumentos, das etapas do processo, dos produtos resultantes do processo e compromisso ético.

Os critérios de seleção das instituições-campo foram definidos após muito debate sobre os diferentes contextos. Diante dos dados contextuais e dos objetivos da pesquisa, foram delimitados como critérios para a escolha:

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS INSTITUIÇÕES	
Número de instituições	Uma instituição em cada cidade-sede
Vínculo	Instituição pública municipal regulamentada (estando, portanto, excluídas todas as instituições privadas, inclusive as conveniadas com o poder público)
Faixa etária atendida pela instituição selecionada	De zero até seis anos, ou seja, toda a faixa etária da Educação Infantil brasileira
Período de atendimento	Instituição que atendesse em jornada de tempo integral de no mínimo 8 horas e no máximo 12 horas e tivesse um mínimo de 80% do total de crianças matriculadas nesse regime de atendimento
Porte da instituição	De 90 a 120 crianças
Dependência física	Instituição específica que atendesse exclusivamente Educação Infantil (independentemente das condições do prédio, alugado ou construído para fins específicos), em funcionamento separado do ensino fundamental
Corpo técnico-administrativo da instituição	Podia ser variável, garantindo a existência de pelo menos 1 responsável pela coordenação do trabalho pedagógico (seja a figura do/a pedagogo/a, do/a coordenador/a pedagógico/a ou do/a próprio/a diretor/a)
Corpo docente	Podia ser variável, considerando-se indispensável que todos os profissionais das turmas tivessem na ocasião pelo menos a formação mínima exigida, em nível médio/normal, independentemente do cargo que ocupassem (como professor, educador, entre outras denominações, desde que o profissional tivesse vínculo empregatício com o município, estatutário ou celetista, exceto os contratos temporários, estagiários ou denominações correlatas)
Espaço físico	Podia ser variável, podendo conter ou não espaços externos, organização dos ambientes internos de modo diverso, etc.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 1. Critérios de seleção das instituições participantes

A pesquisa de campo foi composta por seis fases, organizadas a partir da experiência desenvolvida pelo

grupo de pesquisadoras de Pavia, adequadas às condições para a pesquisa multicampos no Brasil:

FASES	ESPECIFICIDADES
Fase I	Plenária Inicial
Fase II	Recolha do “Questionário de Meta-avaliação ISQUEN e AVSI” preenchido por aqueles que aderiram à pesquisa e passaram a compor os grupos de trabalho (um para cada instrumento).
Fase III	Dois encontros de discussão acerca de cada instrumento, com cada grupo de trabalho (ISQUEN – o a 3 anos – e AVSI – 3 a 6 anos).
Fase IV	Período de observação das turmas, entrevistas e consulta à documentação.
Fase V	Dois encontros de restituição sobre a observação e pontuação da área escolhida, com cada grupo de trabalho.
Fase VI	Plenária Final

Fonte: Elaboração própria
Quadro 2. Etapas do processo de pesquisa

Para cada uma das etapas desenvolvidas foram elaborados/organizados instrumentos de coleta de dados, tais como: questionário de meta-avaliação; questionário sobre o perfil das profissionais; questionário sobre a instituição-campo de pesquisa; termo de consentimento livre esclarecido; os próprios instrumentos de avaliação ISQUEN e AVSI traduzidos; avaliação final do processo. Ao longo do processo investigativo diferentes registros foram produzidos com fins de documentação e análise. O registro escrito foi utilizado em todos os encontros de discussão e observações de campo; registro em áudio foi utilizado em todos os encontros de discussão e de restituição. A cada etapa, um relatório parcial foi produzido e, ao final, cada equipe sistematizou todo o processo em um relatório do campo.

O trabalho empreendido produziu uma extensa e rica documentação que registra aspectos atinentes ao processo formativo das equipes das universidades, ao percurso ampliado com todos os sujeitos envolvidos (sejam eles, os pesquisadores das universidades na relação entre si como na relação institucional com os espaços de educação infantil nas cidades-sede), bem como aqueles que emergem dos recursos organizados para fins da pesquisa (como o questionário de perfil

dos participantes, o questionário de meta-avaliação, etc).

PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA MULTICAMPOS

A equipe de coordenação geral da pesquisa, a partir dos dados de cada campo, compilou informações referentes ao perfil das profissionais que aderiram e concluíram o trabalho investigativo-formativo-reflexivo com os pesquisadores externos, do quadro de pesquisadores-formadores das universidades.

Assim, participaram do estudo de campo como pesquisadoras internas vinculadas às instituições multicampos 66 profissionais, todas estas mulheres, das quais 13 eram da cidade de Curitiba, 24 de Florianópolis, 21 de Belo Horizonte e 8 do Rio de Janeiro.

Em relação a idade das docentes, estas tinham entre 22 e 63 anos de idade com a média de 38 anos. O tempo de trabalho na área de educação variava na ocasião da pesquisa entre 4 e 28 anos, tendo a maioria um tempo de vínculo com a área de 8 anos. O mesmo aconteceu em relação ao tempo de trabalho destas profissionais na rede pública, com variação entre 4 e 28 anos. Tomando por base os relatórios pro-

duzidos pelas equipes das universidades em relação a formação das participantes, pode-se afirmar que das 66 profissionais, 7 não possuem curso superior;³ 49 são formadas em pedagogia, das quais 26 cursaram alguma especialização e uma (1) tem o mestrado; 5 são formadas no curso normal superior e 4 em distintas licenciaturas, entre estas temos uma (1) com mestrado e 2 com especialização.

Os dados acima revelam que a maioria das profissionais que participaram do estudo possui formação em nível superior, sendo majoritariamente em Pedagogia, a metade tem a formação em nível de pós-graduação lato sensu – especialização – e o tempo de experiência como docente em educação varia na média de 8 e 12 anos.

Com relação aos cargos ocupados pelas docentes nas suas instituições de educação, as repostas provenientes dos questionários indicam que: em Curitiba, das 13 professoras, 11 indicaram ocupar o cargo de educadora, 1 de professora e 1 de auxiliar de serviço de creche; entre as 8 profissionais da instituição do Rio de Janeiro, 5 indicaram que são professoras de educação infantil, uma (1) auxiliar de creche, uma (1) como professora II⁴ e uma (1) como PEI;⁵ Em Florianópolis, 12 professoras indicaram como cargo auxiliar de sala, 6 como professoras, uma (1) como auxiliar de ensino de educação especial, uma (1) como professora auxiliar, duas (2) como professora auxiliar de educação infantil, duas (2) como professora substituta e uma (1) professora de educação física; Já em Belo Horizonte entre as 21 profissionais, 18 indicaram o cargo de professora de educação infantil, duas (2) como professora e uma (1) como exclusivamente de educação infantil.

Estes dados expressam uma multiplicidade de nomenclaturas para uma mesma atribuição – a atuação docente com crianças pequenas – assim como demonstram modos distintos de vínculos de trabalho e plano de carreira nos diferentes municípios brasileiros. Lívia Vieira e Gizele de Souza (2010) sustentam que *“de forma mais acentuada que nas demais etapas da educação básica, a educação infantil constitui-se como um locus por excelência de diversidade de formas de composição e organização do trabalho docente. Colaboram para isso os processos e origens históricas das instituições de educação infantil, a composição nos municípios de instituições públicas e privadas (organizações comunitárias, filantrópicas etc.), a presença, em muitas redes, de uma estrutura dual na composição do corpo docente – professores pertencentes à carreira do magistério e auxiliares de sala vinculados aos chama-*

dos quadros da carreira civil, além da diversidade de terminologias e denominações dos grupos de profissionais que atuam na educação infantil”. (Vieira, Souza, 2010, p.136-137).

IMPACTOS E POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO DE CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitas foram as aprendizagens e desafios que uma pesquisa com esta natureza formativa e participativa possibilitou, seja para o campo da avaliação, mas principalmente para os estudos sobre qualidade em educação infantil. Pode-se apontar duas frentes de reflexão a partir da experiência desta pesquisa realizada em rede entre colegas brasileiras e italianas: a pesquisa como dimensão formativa e a investigação como prospectiva de pauta temática e política.

No tocante ao aspecto formativo da pesquisa, um elemento enunciador potente diz respeito aos posicionamentos das participantes docentes dos quatro multicampos. Elenca-se alguns desses no intuito de evidenciar impactos revelados pelos sujeitos envolvidos no estudo.

“Ao longo deste percurso reavaliei meus métodos trabalhados. Pois, a partir do momento que discutimos sobre o que trabalhamos, com pessoas que compreendem a realidade em que vivemos, utilizamos essa troca de experiência para readequar a nossa prática. Foi muito importante existir esses momentos de diálogo. Visto que tudo o que foi discutido tem a ver com o bem estar das crianças e que as mesmas tenham garantido um acesso integral ao processo de ensino” (Relatório Curitiba, questionário de avaliação final, 2015, p. 58).

“Com o percurso pude fazer uma avaliação do quanto ainda é preciso crescer enquanto reconhecer que as crianças de 0 a 3 anos não vêm para o CMEI simplesmente para serem cuidadas, que aqui cuidamos e educamos e que para isso necessitamos de recursos, para conseguirmos passar a uma educação de qualidade para elas”. (Relatório Curitiba, questionário de avaliação final, 2015, p. 59).

“Extraí o conhecimento de outra realidade mais a fundo. Pude me avaliar como profissional com a pergunta: “mas se é para acontecer, por que não acontece? O que posso fazer para melhorar então?” Com muitos questionamentos acredito até que tentarei ver nossas maiores dificuldades com outros olhos. Tentando mudar algumas coisas, apesar de se sentir a “agulha do palheiro”. Porém, uma pessoa sozinha não consegue

mudar, mas no grupo ISQUEN pude perceber que as dificuldades são comuns entre nós, por que não procuramos resolvê-las? Claro com bom senso, pois temos que estamos aqui para as crianças”. (Relatório Curitiba, questionário de avaliação final, 2015, p. 59).

“No nosso grupo a gente considera que essa pesquisa foi muito importante porque fez a gente pensar sobre coisas novas, que não tínhamos tempo para pensar. A questão da relação creche-família surgiu muito forte, e é algo que está bem presente aqui no NEI. E são questões que não paramos para pensar e que a pesquisa ajudou muito. No dia-a-dia a gente não tem tempo de refletir”. (Relatório Florianópolis, Registro da reunião 09/12/2014, 2015, p.51).

“A gente sempre acha que inova. Mas no final concluímos que não inovamos nada nas práticas. Estamos inovando a partir do momento em que a pesquisa está aqui e nos permitiu pensar a prática a partir dos instrumentos. Daí sim, estamos começando a inovar”. (Relatório Florianópolis, Registro da reunião 09/12/2014, 2015, p.52).

“Consegui extrair desse percurso uma análise do trabalho na UMEI, bem como pontos positivos e negativos. Passei a ter uma visão mais ampla da UMEI e de todo o corpo docente. Como o trabalho é desenvolvido e a importância da cooperação de todos que trabalham na instituição. A reflexão sobre a qualidade me ajudou a “prestar mais atenção” e rever alguns conceitos. Passei a observar mais as relações entre os sujeitos de toda a comunidade escolar e também minhas próprias práticas, buscando oferecer práticas significativas e substanciais para as crianças”. (Relatório Belo Horizonte, Registro plenária final, 2014, p.54).

“Muito aprendido! Especialmente no que tange a conhecimentos pedagógicos. Houve troca significativa de saberes e experiências. Fizemos parte da formação de um novo instrumento! Isto é algo que ficará sempre em nós como parte de um aprendizado onde revemos valores e conceitos”. (Relatório Belo Horizonte, Registro plenária final, 2014, p.54).

Apresentam-se as falas, na íntegra, de algumas das profissionais de educação infantil que se envolveram no trabalho de avaliação de contexto, pois elas ressaltam o impacto positivo desta experiência na pesquisa e, a partir dela, a oportunidade de reflexão e revisão de práticas pedagógicas, sobre trabalho cooperativo, relação instituição e família, de ampliação do repertório sobre educação infantil e de busca de alternativas para a melhoria da qualidade ofertada nas instituições que atuam com crianças pequenas.

Nesta série de manifestos de algumas das docentes

identifica-se a presença de temáticas recorrentes e de uma diversidade de apropriações nos modos de participação e atuação na educação infantil, e também na compreensão do seus papéis como professoras.

Atenta-se para o fato de que essas profissionais tiveram uma participação ativa durante a pesquisa, uma vez que elas também foram avaliadoras da potencialidade dos instrumentos sobre avaliação de contexto. Com isso puderam também refletir sobre a sua prática, provocando um confronto com saberes já consolidados em uma construção de novos saberes (Tardif, 2012). Além disso, ao expor posicionamentos, conhecimentos e experiências distintas durante as discussões coletivas instigadas pelos instrumentos, as quais fizeram emergir em suas falas os seus saberes individuais, estas docentes puderam rever seus procedimentos e analisar a sua prática em relação ao outro possibilitando uma troca produtiva de saberes.

A especificidade desse modo de encaminhar a pesquisa, colocando as docentes como partícipes do processo de avaliação dos instrumentos, em uma perspectiva formativa, dão sentido aos saberes dessas professoras, de forma mais direta, influi em seus saberes experienciais produzidos durante a prática cotidiana. Maurice Tardif (2012), afirma que “é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade”, uma vez que as certezas subjetivas são sistematizadas em um discurso “capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta aos seus problemas” (Tardif, 2012, p.52).

De mesma forma, possibilitar uma troca de experiências coletivamente a partir da avaliação de um instrumento, atribui também objetividade a esses saberes, pois há uma retradução destes por meio de uma relação crítica entre os saberes advindos da prática com o conteúdo presente nas propostas dos instrumentos (Tardif, 2012). Diante disso a prática é revista e analisada e resulta em um aprimoramento da profissão.

Além desta dimensão individual da reflexão docente, a pesquisa possibilitou aos gestores que estavam à frente da educação infantil nas redes municipais de educação infantil no período de realização do estudo de campo, conhecer e se envolver com a temática da avaliação de educação infantil em uma perspectiva formativa e dialógica.

Avalia-se que tal experiência de pesquisa com instrumentos e referenciais teóricos de avaliação de contexto tem permitido um debate sobre qualidade

em educação infantil e, neste sentido, entender que a qualidade é participativa e negociada, é também compreender que ela é transformadora. (Bondioli; Savio, 2013). A perspectiva que nos guia é que na medida em que se instaura “espaços para a reflexão e o debate sobre qualidade, criamos oportunidade para nos questionarmos sobre as condições da oferta e os fazeres relativos à prática educativa levada a efeito na instituição. Tal debate nos permite explicitar ideias, crenças sobre o trabalho pedagógico com crianças pequenas e seus familiares.” (Brasil, MEC, 2015, p.31)

A pesquisa desenvolvida em multicampos no Brasil potencializou outro impacto que foi a qualificação do debate sobre avaliação de contexto na educação infantil em esfera nacional, por meio dos seminários internacionais realizados, que contaram com a participação de profissionais com vozes distintas (gestores, professoras, pesquisadores, entidades de pesquisa, movimentos sociais, etc), visitas técnicas em instituições de educação infantil e em outros espaços governamentais e de pesquisa. Nesse movimento inclusivo de debate e formação, outra ação coletiva se fortaleceu – a da constituição de uma pauta político-educativa em torno da avaliação em educação infantil.

Vale ressaltar que a esta pauta não fora provocada pela pesquisa mencionada, mas a partir dela e de seu percurso investigativo foi possível reforçar e ampliar os argumentos e questões que continham na pauta de debate e proposições sobre avaliação em educação infantil no Brasil. Catarina Moro e Gizele de Souza já indicaram (2014) o quão importante é pensar a avaliação como “mote crítico e propositivo”, que ao mesmo tempo problematize práticas e ideias já enraizadas no cotidiano da educação infantil e ressignifique a relação entre avaliação, educação infantil e qualidade. As autoras sustentam que o enfrentamento dessa questão:

- *“exige e encoraja exercitar a qualificação do problema e pôr à prova os argumentos e as posições acerca da avaliação sedimentadas no campo da educação infantil;*

- *estimula a transpor temor e fobia ao tratar da avaliação para um comprometimento crítico e transformador da realidade;*

- *promove o estabelecimento de parcerias intra e extracontexto específico da educação infantil, na busca de encaminhamentos com instituições e demais setores sociais;*

- *provoca esforços de investigação e de estudos que tenham essa temática como centralidade;*

- *incita, numa perspectiva crítica, a articulação com experiências e propostas de avaliação, tanto em âmbito*

nacional como internacional;

- *possibilita criar repertórios para gestores de instituições e de sistemas que qualificam as escolhas político-pedagógicas e as propostas avaliativas para educação infantil;*

- *amplia o debate acerca dos processos de avaliação e reconhece a importância da participação de diferentes interlocutores internos e externos à instituição educativa;*

- *colabora com a problematização sobre a qualidade da oferta da educação infantil às crianças pequenas” (Moro; Souza, 2014, p.106).*

Estas ações ampliadas indicadas pelas autoras, acima referidas, também corroboram para a articulação profícua entre pesquisa e política educacional, uma vez que a ampliação do debate que se realiza com a participação diversificada entre professores, gestores, pesquisadores traz tanto uma qualificação do tema da avaliação, como refina e potencializa as proposições para a política educacional em avaliação.

A rede de pesquisadoras envolvidas no trabalho sobre avaliação de contexto em educação infantil, se fortaleceu como rede de investigação e parceria entre colegas do Brasil e Itália, mas também como rede formativa e de proposição nas políticas educacionais voltadas para o campo da educação infantil. Um impacto interessante desse movimento fora a aglutinação em torno do tema da avaliação e da proposição de elementos teórico-metodológicos sobre avaliação de contexto para a política nacional de educação no Brasil. Este exercício crítico e propositivo se insere numa perspectiva comprometida que articula avaliação, educação infantil e qualidade.

Nesta direção, entende-se proeminente indicar que nesta tríade – avaliação, educação infantil, qualidade – não somente está em questão a avaliação de contexto e as condições da oferta da educação infantil, mas em como a avaliação pode refletir e provocar a melhoria da qualidade desta oferta. Ainda, como a avaliação de contexto pode imprimir uma pauta que se reforce a cultura da avaliação e autoavaliação educativa.



NOTAS

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Estado de Santa Catarina e Università degli Studi di Pavia, na Itália.

² Prevista na Constituição Federal (CF – 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 1996) como perfazendo a faixa etária do nascimento aos seis (6) anos. Em 2006 por

alteração da redação da Constituição Federal com a promulgação da Emenda Constitucional (EC) nº 53, em 2006, houve alteração da faixa de idade atinente a esta etapa da Educação Básica, com decorrência para outros diferentes dispositivos legais, como as DCNEI, além dos já indicados ECA e LDB.

³ Tais participantes possuíam o ensino médio, na modalidade magistério.

⁴ Que corresponde a professora que pode atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

⁵ Que corresponde a professora de educação infantil.

TEXTOS PARA CONSULTA

Barretto, E.S.S. & Gimenes, N. (2016). A experiência de avaliação institucional no município de Campinas: um depoimento. *Est. Aval. Educ.*, 27(65). Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312016000200470&lng=pt&nrm=iso

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, G.S.A.; Dias, J. & Mafra, A. (2015). *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*. Relatório final de pesquisa de campo, [mimeo]. Florianópolis: UDESC.

Becchi, E.; Bondioli, A & Ferrari, M.I.(1999). Indicador e scala di valutazione della qualità educativa del nido. In L. Cipollone (a cura di). *Strumenti e indicatori per valutare il nido: un percorso di analisi della qualità di un servizio educativo in Umbria* (pp. 134-186). S. Paolo: Edizioni Junior

Bondioli, A. (1993). Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna. In *Insegnamenti pedagogici del dipartimento di filosofia dell'università di Pavia* (a cura di). *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia* (pp. 1-16). Bergamo: Junior

Bondioli, A. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, 105-113

Bondioli, A. (2015). "Promuovere dall'interno": un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire". In A. Bondioli e D. Savio (a cura di): *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 25-49). Parma: Junior-Spaggiari.

Bondioli, A.; Becchi, E.; Ferrari, M.; Gariboldi, A. & Savio, D. (2008) Lo Strumento. In A. Bondioli e M. Ferrari (a cura di): *AVSI (AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia)* (pp. 57-30). Azzano San Paolo (Bg): Junior

Bondioli, A. & Ghedini, P.O. (a cura di) (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per gli asili nidi*

della Regione Emilia Romagna. Bergamo: Junior

Bondioli, A. & Ferrari, M. (a cura di)(2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano S. Paolo (BG): Junior

Bondioli, A. & Savio, D. (2009). Formare i formatori: un approccio maieutico. In G. Domenici e R. Semeraro (a cura di). *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 467-479). Roma: Monolite

Bondioli, A. & Savio, D. (2013). *Participação e Qualidade em Educação da Infância*. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: UFPR

Bondioli, A. & Savio, D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 7 (13), 50-67.

Brasil (2015). *Contribuições para a Política Nacional: avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: UFPR & MEC/SEB/COEDI.

Brasil (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB

Cipollone, L. (Org.) (2014). *Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade*. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: UFPR

Cipollone, L. (a cura di) (1999). *Strumenti e indicatori per valutare il nido: un percorso di analisi della qualità di un servizio educativo in Umbria*. S. Paolo: Edizioni Junior

Corsino, P.; Guimarães, D. & Castro, M. (2015). *Relatório final da pesquisa de campo "Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto", realizada na cidade do Rio de Janeiro*. [Mimeo] Rio de Janeiro: UFRJ

Moro, C. & Souza, G. (2014). Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em Educação Infantil: primeiras aproximações. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(58), 100-125

Moro, C. et all. (2015). *Relatório final de pesquisa de campo "Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto", realizada na cidade de Curitiba*, [mimeo]. Curitiba: UFPR

Neves, V.F.A.; Goulart, M.M. & Santos, S.S. (2014). *Relatório final da pesquisa de campo "Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto", realizada na cidade de Belo Horizonte*, [mimeo]. Belo Horizonte: UFMG

Vieira, L.F.; Souza, G. (2010). Trabalho e emprego na

educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. *Educar em Revista*, 1 (especial), 119-139

Savio, D. (2011). Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena. Bergamo: Junior

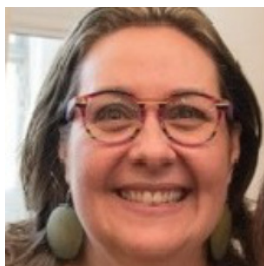
Savio, D. (2013). *La valutazione come "promozione dall'interno"*. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(2), 70-85

Souza, G.; Moro, C. & Coutinho, A.S. (2015). *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. 14ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes

Artículo terminado el 01 de marzo de 2017
Fechas: Recepción 02.03.2017. Aceptación: 25.05.2017

Souza, G.; Moro, C.; França, F.F. & Rodrigues, A.L. (2017). A Pesquisa em Rede na Educação Infantil: avaliação de contexto, modos de proceder e possibilidades de reflexão. *RELAdeI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 23-32



Gizele de Souza

Universidade Federal do Paraná, Brasil
gizesouza@ufpr.com.br

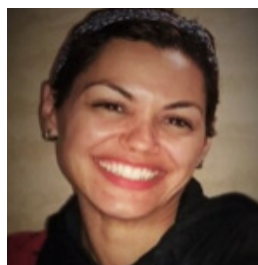
Pós-Doutora em Educação pela Università degli Studi di Firenze/Itália, Professora do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR). Dirección Postal: Rua General Carneiro, 460. Edifício D. Pedro I, sala 408A. Reitoria. Curitiba-Paraná-Brasil – 80060-150, tel. 55-041-999027350.



Catarina Moro

Universidade Federal do Paraná, Brasil
moro.catarina@gmail.com

Pós-Doutora em Educação pela Università degli Studi di Pavia/Itália, Professora do Setor de Educação da UFPR, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR).



Franciele F. França

Universidade Federal do Paraná, Brasil
fran.f.franca@outlook.com

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2014), Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR).



Ana Júlia Lucht Rodrigues

Universidade Federal do Paraná, Brasil
ana_ju_lr@hotmail.com

Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná, realizou mobilidade acadêmica internacional na Universitat de Barcelona (Espanha – 2012) e é integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR).

Avaliação de Contexto em Educação Infantil: a participação e o protagonismo docente

Evaluación de Contexto en la Educación Infantil: la participación y el protagonismo docente

Context evaluation in Early Childhood Education: the participation and the teaching role

Catarina Moro;
Angela Scalabrin Coutinho;
Etienne Baldez Louzada Barbosa;
BRASIL

RESUMO

O texto aqui apresentado se volta para a participação protagônica do docente na Avaliação de Contexto em Educação Infantil. Tal estudo coaduna com a metodologia e bibliografia italiana produzida pelo grupo de pesquisadores da Università degli Studi di Pavia. Nesse sentido, a abordagem avaliativa de contexto aqui estudada considera que a instituição de Educação Infantil é um microsistema relacional, voltado à socialização e desenvolvimento das crianças e dos adultos e que, a avaliação da qualidade educativa é autorreflexiva, negociada e participada, formativa e transformadora. As profissionais da Educação Infantil, na perspectiva de avaliação de contexto aqui investigada, escolhem participar do processo que contém dinâmica coletiva e que conta com a mediação do formador/avaliador. É durante esse processo, com seus confrontos e enfrentamentos, que identificamos a construção de um contexto democrático, conectado às diferentes vozes, que se unem de forma protagônica para que haja uma ação intencional em prol da melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças.

Palavras-chave: Avaliação de Contexto; Educação Infantil; Participação; Docente; Avaliação Autorreflexiva

RESUMEN

El texto aquí presentado se refiere a la participación protagonista del docente en la evaluación de contexto en Edu-

cación Infantil. Tal enfoque armoniza con la metodología y bibliografía italiana producida por el grupo de investigadores de la Università degli Studi di Pavia. En la perspectiva de estos autores, el enfoque de evaluación del contexto aquí estudiado parte de la consideración de que las instituciones de Educación Infantil son microsistemas relacionales que buscan la socialización y desarrollo de los niños y adultos y, también, de una idea de evaluación de la calidad educativa que se fundamenta en la autorreflexión, la negociación, la participación de forma que funciona como una evaluación formativa y transformadora. Las profesionales de la Educación Infantil, en la perspectiva de la evaluación de contexto aquí utilizada, eligen participar de un proceso que tiene una dinámica colectiva y cuenta con la mediación del formador. Es durante este proceso, con sus conflictos y enfrentamientos, como llegamos a la construcción de un contexto democrático, conectado a diferentes voces que se unen para que exista una acción intencional con el objetivo de mejorar la educación ofrecida a los niños y niñas.

Palabras-clave: Evaluación de Contexto; Educación Infantil; Participación; Docente, Evaluación Autorreflexiva.

ABSTRACT

The text presented here turns to the main participation of the teacher in the context evaluation in early childhood education. Such study is consistent with the Italian methodology and bibliography produced by the group of researchers of Università degli Studi di Pavia. In this sense, the evaluative approach of context here studied considers that the institution of early childhood education is a relational microsystem,

aimed at the socialization and development of children and adults; and that the evaluation of the educational quality is self-reflexive, negotiated and participated, formative and transformative. The professionals of early childhood education, in the perspective of evaluation of the context here investigated, choose to participate in the process which contains collective dynamics and which counts with the mediation of the trainer/evaluator. During this process, with their confrontations, we identify the construction of a democratic context, connected to the different voices, which unite in a protagonic way so that there is an intentional action in favor of improving the quality of education offered to children.

Key words: Context Assessment; Early Childhood Education; Participation; Teacher, Self-Reflexive Evaluation

INTRODUÇÃO

Abordar a avaliação tendo como objeto o contexto educativo, significa referir-se a um conjunto de fatores a serem considerados acerca das condições existentes na instituição para a efetivação das práticas e experiências formativas com e para as crianças e seus familiares e como estas se realizam. Ou seja, significa verificar a qualidade seja do espaço físico, do ambiente relacional e social, das experiências educativas propostas e implementadas, da organização do trabalho entre as professoras, das relações com familiares e outros responsáveis, das relações de trabalho no interior das equipes, entre outros.

A avaliação de contexto, sobretudo, aquela relativa a experiência educativa oferecida às crianças até os seis anos vem sendo proposta por diferentes pesquisadores e instituições em vários países (Oliveira-Formosinho, 2009; Bondioli, Ferrari, 2008; NCAC, 2001, 1993; Darder, Mestre, 2000, 1994; Cipollone, 2014, 1999; Harms, Clifford e Cryer, 1998; Harms, Clifford, 1980). Em comum, essas diferentes propostas guardam a intenção de verificar a qualidade do trabalho realizado em contextos institucionais para e com as crianças e suas famílias, no sentido de promover um período formativo que amplie vivências, assegure o bem-estar e enriqueça o cotidiano das crianças. Contudo, são múltiplas e distintas as motivações e metodologias inerentes à cada proposição.

A avaliação de contexto na educação infantil será abordada a partir da concepção de qualidade transativa, proposta por Becchi (2000) e amplamente desenvolvida por um grupo de pesquisa da Universidade de Pavia. Esta perspectiva foi tomada como base para um intenso trabalho de pesquisa em rede desenvolvido em quatro cidades brasileiras, Curitiba, Belo

Horizonte, Florianópolis e Rio de Janeiro.

O que mobilizou o estudo foi o objetivo de utilizar dois diferentes instrumentos de avaliação para identificar a sua potencialidade e principalmente, para utilizar a metodologia de avaliação de contexto que toma como elemento central os sujeitos envolvidos no processo educacional.

PRINCÍPIOS E BASES TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

Foi nossa intenção nessa pesquisa buscar uma abordagem avaliativa de contexto, que pudesse contemplar possibilidades formativas e de co-envolvimento das docentes das instituições e, a bibliografia italiana do grupo de pesquisadores da Università degli Studi di Pavia, revelou que suas investigações vinham ao encontro da metodologia que buscávamos.

Os pesquisadores pavese iniciaram seus estudos e pesquisas acerca da avaliação com instrumentos estrangeiros (ITERS, ECERS, ACEI, entre outros) e, já a partir do final dos anos 1990, passaram a elaborar instrumentos próprios e avançaram na discussão e proposição de uma metodologia participativa e formativa. Tal experiência sobrelevou conceitual e metodologicamente a avaliação, seja em relação a como lançar mão de instrumentos avaliativos, o que envolve a meta-avaliação e a elaboração ad hoc de novos instrumentos; seja nas ações e decisões tomadas no transcorrer do processo, com base na relação igualitária entre os diferentes avaliadores envolvidos, tanto os que são internos ao contexto como os que lhe são externos.

Dentre as teorias e conceituações que sustentam a abordagem pavese, daremos destaque aqui àquelas que lhe são distintas e se relacionam a seus aspectos essenciais.

A começar pela noção de **contexto** assumida pelas pesquisadoras Anna Bondioli e Donatella Savio¹, embasada na Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (1996) e na abordagem sistêmica Bateson (1972). No âmbito da avaliação educacional, o contexto é a instituição de Educação Infantil, vista como microssistema relacional, voltado à socialização e desenvolvimento das crianças e dos adultos, tanto os familiares como os profissionais. Tal contexto constitui-se um sistema aberto e que, portanto, se interrelaciona com vários outros (as famílias, a administração daquela rede de instituições – pública ou privada –, a conjuntura social e política) (Bondioli, 2004a).

Na medida em que a abordagem deweyana propõe-se reflexiva e formativa, participativa e dialógica as noções deweyanas acerca do **pensamento reflexivo** e do **conhecimento como transação** confluem para a sua caracterização. Para Dewey uma educação que trabalhe sobre o pensar reflexivo é condição que possibilita a vida democrática. O pensar reflexivo exige diálogo, conscientização e possibilita a transformação da situação social e histórica. Ou seja, a reflexão permite uma maior e mais adequada compreensão do que ocorre; ao ampliar o conhecimento e o compartilhamento no coletivo permite a conscientização acerca de novos problemas, que para Dewey seria o contínuo movimento do conhecimento em espiral. (Dewey, 1979).

A apropriação das noções de Dewey pode ser articulada ao conceito de Fetterman (1994), relativo a *empowerment evaluation*. Para este autor, a avaliação constitui-se num evento social, que se funda na **participação** e **negociação** de valores, objetivos e significados em todas as suas fases, na qual, uma das suas funções é apoiar e promover nos participantes um processo de conscientização e de autodeterminação. A avaliação é considerada parte que integra o trabalho de planejamento² e programação da intervenção educativa. Nessa perspectiva, a avaliação é **formativa**, sobretudo por educar e transformar aqueles que dela participam dando-lhes recursos, ferramentais, de conscientização, autodeterminação, senso de responsabilidade e capacidade profissional (Bondioli, 2004). “O escopo é também o de tornar as pessoas mais autônomas, mais responsáveis, mais capazes de realizar escolhas meditadas, mais aguerridas e sólidas nas próprias convicções e orientações.” (Bondioli, 2013, p.38).

De acordo com Bondioli e Savio (2013) participação é, ao mesmo tempo, requisito e oportunidade para se refletir amplamente sobre a qualidade educativa, realizada e pretendida. Significa pensarmos que a participação também deve ser pensada e pode ser vista como resultante de um processo avaliativo de contexto que convoca um coletivo a agir conjuntamente, discutindo, refletindo e identificando os objetivos comuns pretendidos. Em meio ao processo participativo os membros adquirem maior consciência sobre como e porque participar e qual sua importância para a coletividade; podendo reexaminar e ampliar suas perspectivas individuais no compartilhamento e troca de ideias próprios do debate, o que significa evidenciar também o papel formativo para todos os participantes e, inerente ao processo. Participar é

assumir compromisso com os interesses comuns de um grupo, que assume uma postura investigativa e dinâmica, negociando pontos de vista distintos a fim de atingir os objetivos pretendidos.

Por conceber a avaliação como um processo de **negociação** entre pontos de vista distintos que deve valorizar os posicionamentos de cada participante e, em decorrência, propicia a cada um o sentido de pertencer e criar uma identidade de grupo, preservando suas identidades individuais (Bondioli; Savio, 2013). O conceito de negociação constitui-se aspecto central na discussão de Guba e Lincoln (2007) sobre a avaliação de “quarta geração”. Para estes autores, oito características definem os processos avaliativos desta geração:

1) Natureza social e política - dada sua íntima relação com questões valorativas, se reconhece sua influência na definição de uma agenda política;

2) Atitude de ensino e aprendizado - em que se pretende criar conhecimento e para isso deve-se expor as diferentes perspectivas de valores e os diferentes julgamentos, para os quais busca-se a compreensão a partir de sua publicização entre os participantes;

3) Forma contínua, recursiva e divergente - a avaliação permite uma compreensão cada vez mais ampla do contexto que está sendo avaliado sem nunca se esgotar (o que não significa que pode e deve ser concluída parcialmente para fazer avançar a um plano de melhoria do que foi inicialmente verificado), e por isso, passível de ser retomado;

4) Dinâmica específica que cria “a realidade” - pois se considera que a realidade não existe de modo objetivo, sendo construída por aqueles que dizem conhecê-la. A avaliação coloca os participantes em confronto com as suas próprias construções e ideias, como com as dos outros, permitindo a todos a reformulação de seus pontos de vista;

5) Emergente - vai se delineando no decorrer do processo, não podendo ser delineado completamente a priori;

6) Imprevisibilidade de seus êxitos - pois leva em consideração as demandas, os interesses e os problemas dos participantes, que podem inclusive se modificar ao longo do processo. Os resultados não são “certos” ou “objetivos”, representam construções, valores situados temporalmente;

7) Capacidade colaborativa - os participantes e o avaliador devem ter controle conjunto e igualitário de todo o processo;

8) Articulação com o modelo de estudo de caso - no qual as negociações são detalhadas em relação às

particularidades de cada contexto.

Relacionado à ênfase negocial e à caracterização proposta por Guba e Lincoln (2007) quanto a avaliação de quarta geração, aqui retomada, vislumbra-se um importante, específico e novo papel ao avaliador que se propõe a trabalhar numa abordagem participativa e formativa. Especificidades estas, que serão detalhadas e discutidas mais à frente neste texto.

Assim, consideramos que o objeto de avaliação é “situado” e que os dados avaliativos são construídos ao longo do processo, afirmado pelo caráter democrático, participativo e, ainda formativo e transformativo. Assim, para que o processo de avaliar a qualidade de contexto possa culminar na melhoria da **qualidade** educativa de uma determinada instituição, é necessário subentendermos qualidade como um conceito intersubjetivo que reflete valores e crenças, necessidades e escolhas, influências e responsabilidades de um determinado grupo em um momento específico (Bondioli, Savio, 2013a).

Nesse sentido a avaliação da qualidade educativa é: 1) autorreflexiva – uma vez que envolve pensar e discutir acerca das próprias práticas, hábitos, usos, tradições, espaços e contextos de dada instituição a fim de verificar a sua relevância perante os objetivos e a finalidade principal da instituição e, ainda sobre aspectos que não são praticados ali, mas que seriam necessários para “fazer” a qualidade educativa; 2) negociada e participada – por basear-se na intenção de definir consensualmente sobre como é a instituição, com seus pontos fortes e críticos e, sobre como deveria ou poderia ser para melhor refletir uma boa qualidade educativa; 3) formativa – pois aqueles que dela participam se enriquecem profissionalmente, pois há uma expansão da consciência sobre o fazer profissional, que lhes possibilita agir de modo mais intencional alcançando um fortalecimento profissional que é sobretudo, coletivo, do grupo e não apenas dos participantes individualmente; 4) transformadora – por ser orientada à mudanças para melhor através da elaboração de planos ou projetos inovadores e factíveis para aquela realidade, aquele contexto. Simultaneamente, a avaliação da qualidade educativa nesta abordagem é autotransformadora, por buscar a **promoção “a partir do interior”** do grupo que se autoavalia ao ser avaliado e, assim abre possibilidades a cada participante de responsabilizar-se eticamente com seu trabalho.

A PARTICIPAÇÃO E O PROTAGONISMO DAS PROFISSIONAIS NA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE

Como abordado na seção anterior, o conceito de participação é central na avaliação de contexto formativa. Ele está ancorado na ideia de democracia e, nesta abordagem, de direito processual, tendo em vista que a participação deve ser construída. Pensar a participação enquanto elemento constitutivo da democracia significa entendê-la como meio para uma cidadania vivida, como defende Licínio Lima (2005, p. 76), para o sociólogo “[...] *é pela prática da participação democrática que se constrói a democracia*”.

Mas, como temos entendido o que é democracia? De modo geral atribuímos à democracia a característica comum de que a decisão da maioria é o que prevalece. Na lógica da participação e de uma cidadania ativa, o diálogo é que deve ser tido como elemento central, já que muitas vezes o confronto de pontos de vista permite avançar na ideia de que nem sempre o que a maioria decide é o melhor, tendo em vista que se alguma decisão exclui ou prejudica alguém ela pode ser repensada.

Superar a ideia de democracia como a escolha da maioria exige pensar que *“a participação democrática não é só um fim em si mesma, é também um direito processual, mediante o qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, influenciar os resultados e denunciar abusos de poder”* (Tomás, 2006, p. 207).

A participação das profissionais no processo de avaliação formativa permite que exercitem de modo profundo esse direito. Contudo, como é recente a ideia de participação ativa, a constituição desse processo exige mediação e a disponibilidade de quem participa. Bordenave (1992) ao tratar da etimologia da palavra participar, apresenta que esta deriva da palavra “parte”, e que se pode entender a participação como fazer parte, tomar parte ou ter parte. Na abordagem avaliativa formativa propõe-se que as profissionais tenham uma participação ativa tomando parte do processo e não apenas fazendo parte dele.

Quais as implicações de tal proposta? Bondioli e Savio (2015) destacam alguns passos que compõem a avaliação como “promoção do interno”, que também podem ser entendidos como princípios do processo: ser uma participação volitiva; definir quais os objetivos e focos da avaliação; identificar e negociar o instrumento avaliativo; realizar a avaliação; refletir sobre os dados avaliativos; negociar e tomar decisões

a partir da discussão dos dados avaliativos; avaliar o percurso.

Chama a atenção o lugar ocupado pelas profissionais, tendo em vista que é por meio da participação ativa que o processo é assegurado. Esse lugar central remete para a ideia de protagonismo: [...] *o protagonismo se apresenta para nós como uma cultura que recupera a centralidade do ser humano, sua condição societal, sua educabilidade, sua constituição de alteridade substantiva. E no tecido social, o protagonismo é, sobretudo, uma conquista, é algo que admite processos e desenvolvimento fruto de relações sociais, de poder, de encontros e desencontros. Poderíamos dizer, que não se nasce protagonista, se deve aprender a sê-lo cotidianamente.* (Cussianovich, 2005, p.16)

A ideia de protagonismo pode nos parecer, em primeira análise, algo radical para se pensar a participação das profissionais, no entanto, a definição de Cussianovich (2005) permite avançar na compreensão da possibilidade de toma-la como algo importante no contexto das instituições educativas, já que recupera a centralidade do humano, ou seja, as relações que se estabelecem e dão vida às instituições. Permite reconhecer a importância do entrelaçamento da experiência coletiva e pessoal, já que é fruto de relações sociais e nesse sentido [...] *podemos falar de uma participação protagônica para indicar que um critério ou parâmetro central que oriente qualquer exercício de participação, deve ser expressão, desenvolvimento e aprofundamento da experiência coletiva e pessoal de ir sendo protagonista no exercício da cidadania em todos os níveis da vida da sociedade e das pessoas* (Cussiánovich, 2005, p. 18 grifos nossos).

A participação protagônica, enquanto exercício político, deve ser promovida e assegurada e ainda que seja desejada não significa que implementá-la seja tarefa fácil. Retomamos brevemente alguns tensionamentos vivenciados na experiência de pesquisa de campo em que ainda que no processo de avaliação de contexto as diferentes vozes tivessem o mesmo lugar, as relações de poder que atravessam a instituição se faziam presentes nas falas das profissionais.

Nessa pesquisa participaram apenas as profissionais que atuavam diretamente com as crianças, como pesquisadoras internas, e as pesquisadoras das universidades, como pesquisadoras externas. No momento de restituição dos dados levantados na avaliação era bastante visível o quanto havia constrangimentos ao explicitar alguns pontos de vista, ainda que outras figuras que fazem parte da organização institucional não estivessem presentes.

Para avançar no protagonismo, é preciso assegurar processos contínuos e sistemáticos de participação, tendo em vista que uma participação pontual pouco altera a condição dos participantes e se constitui mais como uma prática quimérica, realizada porque responde a implementação de uma “gestão democrática”, do que como uma participação protagônica em que as ações dos participantes têm influência no contexto.

A experiência da pesquisa permitiu identificar que quando a participação de fato se efetiva, mesmo com todos os desafios provocados pelas relações de poder, pela diversidade de posicionamentos, divergência de pontos de vista, ela permite uma tomada de consciência que permite um distanciamento da realidade vivida e, assim, a relaboração das concepções. Tal movimento exige a cuidadosa mediação de um formador, que precisa desempenhar um conjunto de funções que passamos a abordar.

O PAPEL DO FORMADOR/ AVALIADOR

O formador/avaliador, nessa abordagem desfruta de um papel fundamental, desafiador e laborioso em virtude de sobrepor-se à função avaliativa, as funções de facilitador do processo como um todo e de formador dos demais participantes (Bondioli; Savio, 2014; Bondioli, 2008; Bondioli, 2004b). O profissional que irá exercer esse papel precisa ter experiência de outras realidades, ou seja, portar outras referências acerca do trabalho em educação infantil, a fim de poder evidenciar suas especificidades e restituir às professoras, o que inicialmente poderia parecer difícil de exprimir quando se olha a partir de dentro do contexto em avaliação (Bondioli, 2003). Cabe à pessoa que tem esse papel assumir a responsabilidade pelo processo inteiro e pela conclusão da tarefa/atividade acordada, o que requer: propiciar aos outros participantes o uso adequado dos instrumentos de avaliação; promover processos de reflexão no coletivo sobre os dados avaliativos recolhidos pelos participantes individualmente; propiciar aos participantes a possibilidade de estranhar próprio fazer, observando seu trabalho e suas ações de fora, num exercício de tomar a sua realidade numa perspectiva distanciada da sua realidade, descentrada (Bondioli, 2004b) que toma o próprio fazer como objeto de apreciação legítima e contínua; estimular a discussão, o confronto e os processos de negociação das perspectivas compartilhadas; ser partícipe da tarefa, ator envolvido que traz um olhar

externo àquele contexto determinado; atuar como tutor (Wood, Bruner, Ross, 1976); atuar de modo distinto, mas paritário em relação ao grupo interno ao contexto, por ter competências relativas a metodologia e ao instrumento de avaliação e ao mesmo tempo ignorar diversas questões relativas a identidade educativa da instituição investigada da qual são competentes os profissionais que ali trabalham; mostrar-se neutro, aberto e curioso em relação a diferentes pontos de vista expressos. A imagem em baixo permite visualizarmos o papel do formador/facilitador.

Concorrem para um agir condizente do avaliador/formador/facilitador durante o processo de avaliação, algumas características comunicativas, sejam verbais ou não verbais (Bondioli, Savio, 2013a) que requerem a capacidade de: ser bom ouvinte; estimular todos os participantes a explicitar seus pontos de vista; devolver, resumir e enfatizar as intervenções dos participantes; pedir exemplos concretos para explicitar as ideias que estão por trás das práticas educativas mencionadas; evidenciar as opiniões contrastantes e/ou as incongruências explicitadas pelos participantes, na busca por coerência; propor conexões entre as posições distintas. Compõe o processo estabelecer com os participantes de modo compartilhado uma programação, um plano de ação à partir da avaliação compartilhada acerca dos pontos críticos, preservando aqueles que julgou-se serem os pontos fortes do tra-

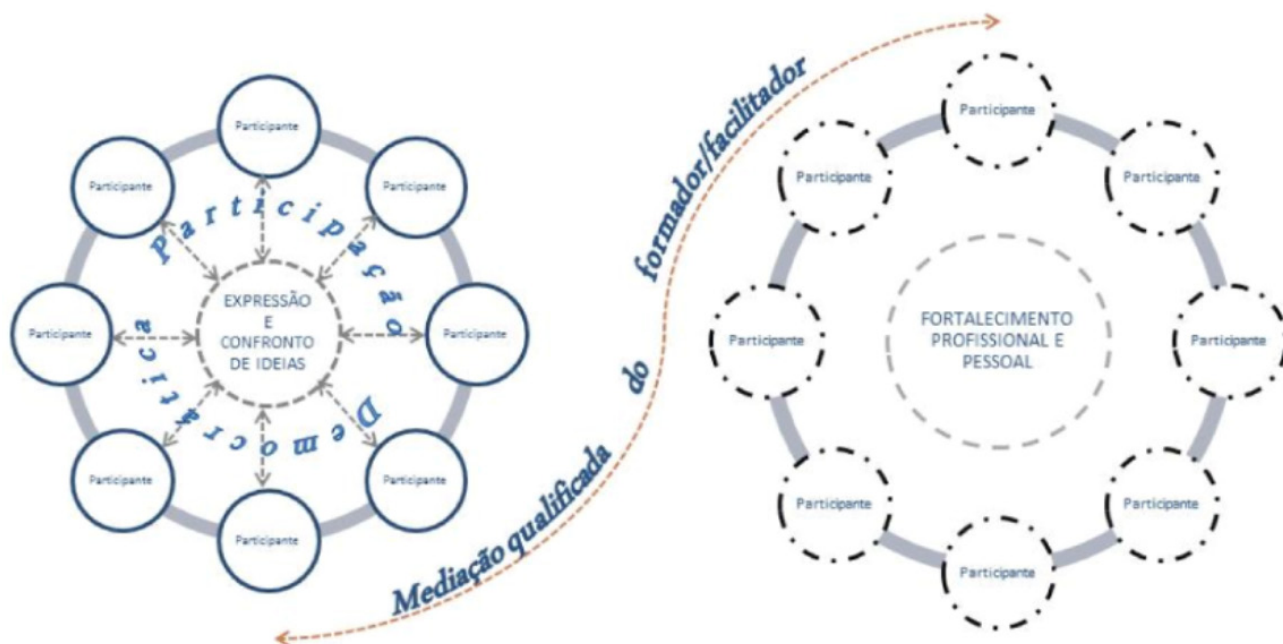
balho. Para a conclusão do processo, requer-se a avaliação de todo o percurso avaliativo. Circunstância na qual o formador/facilitador (avaliador externo) deve retomar a finalidade do percurso proposto e realizado, assim como, as passagens que o caracterizaram, propondo uma reflexão crítica e demandando a cada participante que expresse a sua apreciação.

Em síntese, o formador/avaliador externo tem por ofício apoiar os participantes, também avaliadores, internos, a reencontrar elementos e imagens que compartilham acerca da realidade na qual trabalham, com maior consciência sobre o que fazem, por que e como o fazem e como poderiam fazer melhor o que entendem ser o adequado e necessário a ser feito (Bondioli, Savio, 2014).

É justamente esse papel que cria uma condição favorável para a participação protagônica, tendo em vista que ela deve ser promovida e assegurada e que não é um processo natural, mas constituído nas relações sociais. O formador nesse sentido precisa promover a participação e garantir que todos participem mediante as dinâmicas comunicativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

T ratar da participação e protagonismo docente, ou como preferimos utilizar, da participação protagônica, no processo de avaliação na educação infantil,



Fonte: Elaboração própria
Imagem 1. Papel do formador/facilitador

aponta para a necessária reflexão sobre as possibilidades e desafios para a efetivação de uma cidadania ativa das profissionais no seu contexto de trabalho.

A perspectiva de avaliação de contexto adotada permite avançar na efetivação de uma participação ativa das profissionais, tendo em vista que todo o processo implica a ação de cada uma para uma dinâmica que é coletiva. Dentre os elementos que pode-se destacar na efetivação da participação protagônica coloca-se o fato de que o envolvimento na avaliação formativa é volitivo, portanto, os sujeitos que participam escolhem fazer parte. Dentre os desafios, está o papel do formador/avaliador, que deve assegurar as condições necessárias para que todos os sujeitos participem.

O destaque à figura do formador é decorrente do quanto complexo é pôr em relação diferentes pontos de vista de modo que o confronto permita o descentramento e a tomada de consciência para que haja uma ação intencional em prol da melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. Essa mediação está diretamente ligada à dinâmica de comunicação promovida pelo formador, que deve ouvir, estimular a explicitação dos pontos de vista, restituir os significados, solicitar exemplos e ideias, provocar e solicitar coerência e propor conexão entre os diversos pontos de vista (Bondioli; Savio, 2015).

Asseguradas essas condições, entende-se que a participação docente no processo de avaliação promove um contexto democrático, no qual não se trata de decidir pelo o que a maioria opta, mas pelo o que se entende como qualidade educativa. Eis o grande feito de um processo que considera as diferentes vozes.



NOTAS

¹ Ambas as pesquisadoras – Anna Bondioli e Donatella Savio -, atuaram como consultoras da pesquisa nacional realizada em 4 capitais brasileiras, todas relatadas e discutidas neste Monográfico.

² O termo planejamento é aqui utilizado em lugar do termo progettazione em italiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Edizione Adelphi
- Becchi, E. (2000). La qualità: punti di vista e significati. In E. Becchi; A. Bondioli; M. Ferrari; P. Ghedini e R. Centazzo. *Gli indicatori di qualità della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Edizione Junior
- Bondioli, A. (2013). Construir compartilhando aquilidade: a contribuição das partes interessadas. In A. Bondioli e D. Savio (orgs.). *Participação e qualidade em educação da infância: Percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos* (pp.25-49). Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR
- Bondioli, A. (2008). Promuovere esperienze di educazione e formazione per bambini ed adulti. In: R. Zerbato (a cura di). *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione* (p. 177-182). XVI Convegno Nazionale Servizi Educativi per L'Infanzia (Verona, 15-17 marzo 2007). Azzano San Paolo: Edizione Junior
- Bondioli, A. (2007). Introduzione. L'osservazione nella ricerca e nella formazione in campo educativo: il problema del "punto di vista". In A. Bondioli (a cura di). *L'osservazione in campo educativo* (pp. 5-20). Azzano San Paolo: Edizione Junior.
- Bondioli, A e Ferrari, M. (a cura di). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (Org.) (2004a). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Trad. Fernanda Landucci & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados.
- Bondioli, A. (2004b). Riflettere sul contesto e le pratiche educative: un modello di evaluation formativa. In *Le Culture dell'infanzia: trasformazione, confronti, prospettive* (pp. 159- 178). Atti del XV Convegno Nazionale Servizi Educativi per L'Infanzia (Genova 2-4). Bergamo: Edizioni Junior
- Bondioli, A. (2003). A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: E. Becchi e A. Bondioli (orgs.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores* (pp. 57-80). Trad. Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados
- Bondioli, A. e Ferrari, M. (a cura di). (2008). AVSI – *Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia: uno strumento di formazione e il suo collaudo*. S. Paolo: Edizioni Junior
- Bondioli, A. e Savio, D. (2015). Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de educação infantil: uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil. In G. Souza; C. Moro e A. S. Coutinho (orgs.). *Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto* (pp. 21-49). Curitiba: Appris.
- Bondioli, A.; Savio, D. (orgs.). (2013). *Participação e qualidade em educação da infância: Percursos e*

compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR, 311p.

Bondioli, A. e Savio, D. (2013a). *Uma abordagem reflexiva e dialógica à avaliação de contextos educativos* (Parte I). Slides (material digitalizado). Curitiba. Não publicado.

Bordenave, J.E.D (1992). *O que é Participação*. São Paulo: Brasiliense.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cipollone, L. (org.). (2014). *Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade*. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR.

Cipollone, L. (a cura di). (1999). *Strumenti e indicatori per valutare il nido: un percorso di analisi della qualità di un servizio educativo in Umbria*. S. Paolo: Edizioni Junior.

Cussianovich, A. (2005). Participacion ciudadana de la infancia desde el Paradigma del protagonismo. In *II Congreso Mundial de Infancia Adolescencia "Ciudadania Desde la Niñez y Adolescencia y Exigibilidad de sus Derechos"*. Lima, Perú. Disponível em: http://www.crin.org/docs/Perú_Congress_IFEJANT_Alenjandro_Cussianovich.doc

Darder, P. e Mestres, J. (2000). *ASEI. Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*. Traduzione e adattamento italiano di M. P. Gusmini. Milano: FrancoAngeli.

Darder, P. e Mestres, J. (orgs.). (1994). *ACEI. Avaliação de Centros de Educación Infantil*. Barcelona: Onda.

Dewey, J. (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Nova tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional.

Fetterman, D. M. (1994). Empowerment Evaluation. *Evaluation Practice*, 15(1), 1-15.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (2007). La valutazione di quarta generazione. In N. Stame (a cura di), *Classici della valutazione* (pp. 128-155). Milano: FrancoAngeli.

Harms, T. & Clifford, R.M. (1980). *Early childhood environment rating scale* (ECERS). Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina.

Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *The Early Childhood Environment Rating Scale*. Revised

Edition. New York: Teachers College Press.

Lima, L. (2005). Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.

National Childcare Accreditation Council INC.– NCAC (2001). *Quality Improvement and Accreditation System Handbook* (Second Edition). Sydney: NCAC.

National Childcare Accreditation Council INC. (1993). *Putting Children First: Quality Improvement and Accreditation System Handbook* (First Edition). Sydney: NCAC.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância. In Ministério da Educação: *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 9-29). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Piotto, D.C. et al. (1998). Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, 105, 52-77.

Wood, D.; Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Psychology and Psychiatry*, 17, 89 -100.

Artículo terminado el 10 de Enero de 2017

Fechas: Recepción 11.03.2017 | Aceptación: 25.05.2017

Coutinho, A.S.; Moro, C. e Barbosa, E. (2017). Avaliação de Contexto em Educação Infantil: a participação e o protagonismo docente. *RELAdeI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 33–41



Angela Scalabrin Coutinho

Universidade Federal do Paraná, Brasil

angelamscoutinho@gmail.com

Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UMINHO/PT) na área de Sociologia da Infância; professora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPR/

BR) na linha Educação: diversidade, diferença e desigualdade social. Desenvolve pesquisas sobre a educação de 0 a 3 anos no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (Curitiba/ Brasil) e é membro do Grupo Gestor do Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR/MIEIB).



Catarina Moro

Universidade Federal do Paraná, Brasil

moro.catarina@gmail.com

Pós-Doutora em Educação pela Università degli Studi di Pavia/Itália, Professora do Setor de Educação da UFPR, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR). Curitiba/PR – Brasil



Etienne Barbosa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu/RJ – Brasil – Secretaria Municipal de Educação

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE), Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR – Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, com doutorado sanduiche pela Università degli Studi di Macerata/Itália.

A conjugação de diferentes temporalidades na construção da ideia de qualidade na Educação Infantil¹

La conjugación de diferentes temporalidades en la construcción de la idea de calidad en la Educación Infantil

The intertwining of different temporalities in the construction of the idea of quality in Early Childhood Education

Vanessa Ferraz Almeida Neves;
Maria Inês Mafra Goulart;
Sandro Vinicius Sales dos Santos;
BRASIL

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa inserida em uma investigação mais ampla que contou com a participação de quatro universidades brasileiras e uma universidade italiana. Pretendeu-se analisar os alcances e limites de duas escalas de origem italiana no processo de avaliação da qualidade dos contextos de uma instituição de educação infantil situada em Belo Horizonte, Brasil. Por meio de um processo de avaliação pautado nos princípios da participação e negociação, a ideia de qualidade emerge do confronto de pontos de vistas dos diferentes sujeitos nele envolvidos (no caso corrente, pesquisadoras e professoras).

A partir de dados produzidos por meio da avaliação compartilhada, negociada e produzida de modo coletivo pelos pesquisadores e um grupo de professoras, evidenciou-se o potencial dos instrumentos de avaliação. Tais instrumentos se revelaram mediadores capazes de promover não só a ideia de qualidade, mas também o desenvolvimento coletivo do grupo, enfatizando a tomada de consciência das docentes sobre o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil. O diálogo estabelecido com as professoras no processo de uso e discussão sobre as escalas italianas permitiu também perceber o entrecruzar de diferentes temporalidades (tempos institucionais, tempos de trabalho docente, tempos de planejamento, tempo das crianças, dentre outros) que se conectam no processo de construção compartilhada da ideia de qualidade.

Palavras-chave: Avaliação; Educação Infantil; Qualidade; Tempo.

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación incluida en un proyecto más amplio que contó con la participación de cuatro universidades brasileñas y una universidad italiana. Se pretendió analizar los alcances y límites de dos escalas de origen italiano en el proceso de evaluación de la calidad de los contextos de una institución de educación infantil situada en Belo Horizonte, Brasil. Por medio de un proceso de evaluación basado en los principios de la participación y negociación, la idea de calidad emerge del contraste entre los puntos de vista de los diferentes participantes (en nuestro caso, investigadoras y profesoras). A partir de los datos resultantes de la evaluación compartida, negociada y elaborada de modo colectivo por los investigadores y un grupo de profesoras, se evidenció el potencial de los instrumentos de evaluación. Estos instrumentos se revelaron mediadores capaces de promover no sólo la idea de calidad, sino también el desarrollo colectivo del grupo, enfatizando la toma de conciencia de las docentes sobre el trabajo desarrollado en las instituciones de educación infantil. El diálogo establecido con las profesoras en el proceso de uso y discusión sobre las escalas italianas permitió también percibir el cruce de diferentes temporalidades (tiempos institucionales, tiempos de trabajo docente, tiempos de planificación, tiempos de los niños, entre otros) que se conectan en el proceso de construcción compartida de la idea de calidad.

Palabras clave: Evaluación; Educación Infantil; Calidad; Tiempo

ABSTRACT

This article presents the results of a research inserted in a broader investigation that had the participation of four Brazilian universities and an Italian university. The aim of this study was to analyze the scope and limits of two Italian scales in the process of assessing the quality of the contexts of an Early Childhood Education School located in Belo Horizonte, Brazil. Through a process of evaluation based on the principles of participation and negotiation, the idea of quality emerges from the confrontation of points of view of the different participants involved in it (in this case, researchers and teachers). From the data produced through the shared evaluation, negotiated and produced collectively by the researchers and a group of teachers, the potential of the evaluation instruments was evidenced. Such instruments have proved to be mediators capable of promoting not only the idea of quality, but also the collective development of the group, emphasizing teachers' awareness of the work carried out in early childhood education institutions. The dialogue established with the teachers in the process of use and discussion of the Italian scales has also allowed us to perceive the intertwining of different temporalities (institutional time, teaching work time, planning time, children's time, among others) that connect in the process of building of the idea of quality.

Key words: Evaluation; Early childhood Education; Quality; Time.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada em uma instituição de Educação Infantil situada na cidade de Belo Horizonte, Brasil, que teve como objetivo principal o exame crítico de duas escalas italianas de avaliação de contexto² - *Indicatori e scala di valutazione della qualità educativa del nido (ISQUEN)*; *AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia (AVSI)* - e da metodologia de trabalho que as sustentam. Essa investigação é parte integrante de uma pesquisa interinstitucional mais ampla denominada "Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto" coordenada pelas professoras Gizele de Souza, Catarina Moro e Ângela Scalabrin Coutinho, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Seu principal objetivo foi a avaliação dos referidos instrumentos italianos, com vistas a subsidiar políticas públicas de avaliação da Educação Infantil no Brasil. Além da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) também participaram pesquisadores da Universidade Fe-

deral do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), além da *Università Degli Studi di Pavia*, Itália.

Sabemos que o processo de avaliação do Sistema Educacional Brasileiro, com vistas a fomentar a qualidade das instituições educativas, tem como estratégia principal a avaliação em larga escala. Dentro desse quadro, muitos avanços já foram feitos, porém são, em sua maioria, centrados na avaliação dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

A proposta de uma avaliação para a Educação Infantil busca um novo olhar, uma vez que consideramos inadequada a avaliação de crianças ainda tão novas, por meio de testes de qualquer natureza (Neves e Moro, 2013). É assim que a ideia de uma avaliação formativa de/em contexto é considerada por nós uma "virada conceitual". Tal virada propõe uma ruptura epistemológica, a nosso ver, em pelo menos dois aspectos. Em primeiro lugar no que tange à avaliação de processos educacionais, pois ao invés de se avaliar as crianças, a proposta é avaliar os contextos instituídos pelo sistema educacional. Em segundo lugar, no que tange à própria concepção norteadora do processo, a proposta de avaliação formativa de/em contexto não propõe uma estimativa de valor (quanto vale a instituição), mas pretende mapear a situação real da instituição com vistas a seu aprimoramento. Nesse sentido, tem-se como objetivo analisar as múltiplas dimensões que envolvem a avaliação e o acompanhamento das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que são oferecidas às crianças em seus diversos aspectos, tal como pressupõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Outro elemento que compõe esta "virada conceitual" é a íntima relação entre uma avaliação interna nas instituições de Educação Infantil, assentada nos pressupostos de reflexão e mudança das práticas educativas institucionais, e a elaboração, validação e uso de instrumentos externos à própria instituição. Nessa perspectiva, o processo de avaliação formativa de/em contexto envolve tanto os profissionais da instituição quanto observadores/formadores externos, bem como se entrelaça com as políticas educacionais mais amplas. Portanto, é essencial a essa proposta um processo de tomada de consciência e responsabilização de todos os envolvidos com a educação e cuidado das crianças pequenas.

Para a realização da pesquisa, lançamos mão dos dois instrumentos citados anteriormente, que foram desenvolvidos por pesquisadoras italianas da Universidade de Pavia. Observamos que, ao longo do per-

curso avaliativo, os instrumentos assumiram um papel decisivo. Nesse sentido, consideramos que entrar em uma instituição educativa, com dois instrumentos em mãos, e propor uma revisão crítica do fazer cotidiano na escola requer cuidados e um alto nível de reflexão que considere sujeitos, circunstâncias, culturas, comunidades locais em diálogo com contextos mais amplos, com concepções sobre infâncias, educação e cultura. Envolve ainda, considerar as tensões, as contradições e os percalços nessa trajetória, dentre os quais destacamos aqueles relativos tanto à organização quanto à apropriação dos tempos na Educação Infantil. Desse modo, temos como objetivo central, neste texto, apresentar o desenvolvimento da pesquisa e problematizar os diversos tempos presentes e concorrentes no cotidiano da Educação Infantil em sua articulação com as práticas institucionais.

Inicialmente, traçamos um percurso teórico baseado nos conceitos de contexto, participação e qualidade. Nas seções seguintes, descrevemos rapidamente o contexto onde a pesquisa foi realizada e descrevemos o processo de realização da mesma, apontando as discussões realizadas a partir da provocação instaurada pelos instrumentos de avaliação. Na terceira seção, refletimos sobre a temporalidade marcada dos ritos que ocorrem nas escolas, do tempo para a formação dos professores, da distribuição do tempo na organização do trabalho cotidiano e mesmo do tempo de permanência das crianças na escola. Finalizamos o artigo trazendo conclusões que abrem possibilidades ao debate sobre uma avaliação deste segmento educativo visando desenvolver a qualidade dos serviços, por meio da participação de todos os envolvidos.

APORTES TEÓRICOS: CONTEXTO, PARTICIPAÇÃO E QUALIDADE

Para o grupo de investigadores/as da Universidade de Pavia, Itália, a ideia de qualidade não está dada a priori, mas emerge das negociações realizadas pelos diferentes atores que compõem o contexto educativo das creches e pré-escolas. Ou seja, o conceito de qualidade é construído de modo negociado e situado.

Nessa perspectiva, o contexto se conforma como um microsistema de socialização e de desenvolvimento humano, o que implica o desenvolvimento mútuo de crianças e adultos (Bondioli, 2004, p. 125).

Conceber a instituição de Educação Infantil como um microsistema pressupõe considerá-la como um contexto ecológico de desenvolvimento (Bron-

fenbrenner, 1996). Bondioli (2004), inspirada no autor russo, considera que as instituições de Educação Infantil, assim como as famílias das crianças, se constituem como microsistemas “[...] que o indivíduo em desenvolvimento vivencia e que influenciam seu crescimento” (Bondioli, 2004, p. 128).

O próprio Bronfenbrenner (1996, p. 18) define o microsistema como “[...] um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais vivenciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos”. Desse modo, o ambiente – no nosso caso, as creches e/ou pré-escolas – se conforma como um local onde as pessoas (adultos e crianças) se relacionam cotidianamente, o que sugere a ideia de que “[...] a conotação relacional-afetiva da interação entre ambiente e indivíduo, nesse contexto específico, é mais forte do que em qualquer outro” (Gadabino, 2004, p. 31).

As instituições de Educação Infantil são, nesse sentido, contextos de vida coletiva que possuem formas próprias de comportamentos expressos a partir de sua permanência e continuidade, o que Bronfenbrenner (1996, p. 37) define como atividade molar, isto é, “[...] um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e percebido como tendo significado ou intenção dos participantes”. São também elementos constitutivos do contexto de Educação Infantil: as estruturas interpessoais, às quais Bronfenbrenner dá o nome de diádes³, e a construção de inúmeros papéis.⁴

Analisada por esse prisma, não só a instituição de Educação Infantil é percebida como um microsistema de desenvolvimento das crianças; outrossim, as famílias são consideradas, de um ponto de vista ecológico, ambientes de vida que estruturam o crescimento e desenvolvimento das crianças. A esse respeito, Bondioli (2004) enfatiza que: *Atividades dotadas de significado, padrões de interação, âmbitos de responsabilidades peculiares, caracterizam, portanto, família e escola como ambientes de vida das crianças pequenas e estruturam seu crescimento. Trata-se de ambientes relacionados entre si – as suas relações configuram, no que diz respeito às microssituações que os caracterizam, um nível ecológico supra ordenado – o mesossistema (Bondioli, 2004, p. 128).*

Além disso, o contexto educativo pressupõe o reconhecimento de que em seu ambiente ocorrem transições ecológicas que, de acordo com Bronfenbrenner (1996), são momentos de mudança, nos quais o indivíduo em desenvolvimento vivencia novas modalidades de relações sociais. O indivíduo entra em

contato com novas figuras e adapta-se a regras novas de convivência e comportamento, esforçando-se, portanto, para tornar ininterruptas e coerentes as demandas originárias dos dois contextos – família e instituição de Educação Infantil.

Desse ponto de vista, uma das condições mais importantes para o desenvolvimento de uma criança é a “sinergia” – concebida como a aproximação e partilha de responsabilidades – de objetivos e de práticas entre os vários contextos que a criança frequenta. Entre esses, os mais importantes são a família e a escola. Ao analisar a sinergia entre estes dois contextos, Bondioli, fundamentando-se novamente em Bronfenbrenner, comenta que: [...] *quanto mais a família e a escola buscam um projeto pedagógico compartilhado, cooperam em tal realização levando em conta peculiaridades da própria criança e das fontes oferecidas pelos dois ambientes, mais se criarão condições favoráveis ao desenvolvimento. Para que isso aconteça, é preciso que entre os dois contextos haja canais comunicativos abertos, clareza de ideias acerca da educação da criança e os modos para realizá-la, compartilhamento de ideias, esforço conjunto para agir a favor da criança* (Bondioli, 2013, p. 87).

Em suma, o contexto educativo das creches e pré-escolas não é isolado e definido apenas internamente “nos muros institucionais”. Torna-se, assim, um contexto multifacetado e relacional que se constrói na partilha de saberes, fazeres, responsabilidades e expectativas entre os atores que dela participam (professoras, pais e familiares, gestores e as próprias crianças).

Assim, as instituições de Educação Infantil podem ser consideradas contextos de “encontros em públicos” entre crianças e destas com adultos. Desse encontro, surge um determinado tipo de jogo social, que nos dizeres de Bondioli (2004) é *Entendido como um conjunto mais ou menos formalizado de regras que determinam o comportamento dos indivíduos nas diferentes situações e ocasiões da vida cotidiana, definem o papel dos participantes, orientam as modalidades com que estes se agrupam para desenvolver tarefas e atividades específicas de cada encontro* (Bondioli, 2004, p. 125).

A participação de crianças e adultos no jogo social que se instaura no âmbito do contexto educativo de creches e pré-escolas constitui aquilo que Goffman (1963 apud Bondioli, 2003; 2004) nomeou de fabricação do sujeito. Nesse processo, os indivíduos se desenvolvem como seres sociais apropriando-se das normas de conduta que dirigem os diversos encontros da vida cotidiana.

Bondioli (2003; 2004) considera que a participação no jogo social proposto pelo contexto educativo de uma instituição de Educação Infantil, pressupõe o envolvimento dos sujeitos (adultos e crianças) que dele participam. O envolvimento é concebido, nessa perspectiva, como “a absorção de um indivíduo em uma atividade social” (Bondioli, 2003, p. 65). De acordo com Bondioli: *“O envolvimento é a adesão plena do indivíduo ao encontro em curso, que garante sua participação “consoante”, que respeita as regras compartilhadas. Uma pessoa envolvida sabe manter o “tom situacional” já que se insere espontaneamente no encontro, contribuindo para satisfazer os seus objetivos. O envolvimento constitui, portanto, a dimensão psicológica do confronto interpessoal”* (Bondioli, 2004, p. 126).

Desse modo, o contexto educativo cria um dentre os vários jogos sociais dos quais as crianças participam e se envolvem. O tipo de aprendizagem social solicitado no contexto educativo varia em função do tipo de jogo social proposto pela creche ou pela pré-escola. Analisada por esse prisma, a participação torna-se um conceito relevante para se pensar, analisar e construir critérios de qualidade nas instituições de Educação Infantil.

Vários autores/as, dentre eles/as Bondioli e Savio (2013), focalizaram a observação da participação na avaliação de contexto das instituições de atendimento à educação da primeira infância. Essas autoras têm problematizado esse conceito levantando aspectos acerca dos modos de participação dos sujeitos na vida da instituição escolar. Assim, elegem questões como: “quem é chamado a participar? Em que nível de envolvimento? Sobre quais aspectos da vida da instituição ou do contexto? Quais deveriam e poderiam ser as modalidades de participação? O que se espera da participação? Como se mede sua eficácia? Como se apreciam seus efeitos?” (Bondioli e Savio, 2013, p. 16). Essa gama de questões colocadas pelas autoras se torna essencial quando focalizamos o campo da avaliação da qualidade dos contextos de Educação Infantil. A partir dessas, novas questões se desdobram colocando problemas que usualmente não são pensados nas instituições educativas, quais sejam: Quem é chamado a participar da construção do ambiente educativo das crianças pequenas? Professores, coordenadores, diretores? Funcionários? Como organizar a participação da família? E a das crianças? O que significa participar? Que nível de decisão a participação comporta?

Participação, portanto, é o ponto chave da quali-

dade porque é por meio dela que os pontos de vista dos vários atores sociais emergem e são levados em conta para a construção da qualidade do ambiente educativo da instituição. Assim, percebemos a complexidade de se pensar processos de participação, quer sejam dos adultos ou das crianças, em práticas educativas que vão desde a construção da qualidade do ambiente geral das instituições escolares infantis, como das minúcias das interações entre crianças/crianças, crianças/adultos, crianças/artefatos culturais, em práticas especialmente pensadas para acionar pontos de desenvolvimento da criança. Desse modo, entendemos a participação como um processo formativo de expansão de consciência e autodeterminação: [...] a participação é consubstancial à educação por um *dúplice ponto de vista: enquanto o agir educativo exige entre todos os que estão envolvidos, e enquanto a reflexão compartilhada sobre o agir educativo tem um significado formativo, sendo ela mesma uma forma de educação* (Bondioli e Savio, 2013, p.17).

O processo participativo da avaliação, portanto, não tem um caráter prescritivo, verticalizado ou autoritário, mas um caráter circular com a intenção de estabelecer o diálogo com diversos atores sociais que compõem o contexto educativo (pais, professores, crianças, coordenadores, gestores). O desafio é justamente abrir um diálogo reflexivo em direção a uma construção coletiva com o objetivo de aumento da qualidade da prática educativa.⁵

Goulart e Roth (2006) problematizam o conceito de participação e o definem como formas de aprendizagem na coletividade. A participação das crianças pode ser analisada em sua dimensão dialética, ou seja, a todo tempo as crianças se mostram no centro e na margem da atividade proposta. Dessa forma, o argumento principal é que não existe uma linha única que vai de uma participação a uma não participação, ou seja, o movimento é muito mais complexo e a participação central ou marginal constituem momentos não idênticos do mesmo processo (Goulart, 2005; Goulart e Roth, 2006). Embora esse argumento tenha sido desenvolvido no âmbito de uma pesquisa com crianças, entendemos que ele pode explicar também as formas de participação dos diversos adultos nos processos de avaliação de/em contexto, uma vez que promove a busca de uma qualidade negociada, sem que haja um modelo ideal e neutro para tal qualidade.

Para o grupo de pesquisadores de Pavia, a qualidade de uma prática educativa não é um dado a priori, mas é uma busca realizada a partir da participação e da avaliação de todos os responsáveis pelo cuidado e

pela educação das crianças em um contexto de Educação Infantil. Trata-se de um processo compartilhado e negociado com todos os envolvidos no sentido de “explicitar e definir de maneira consensual valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a instituição, sobre como deveria ou poderia ser” (Bondioli e Savio, 2013, p. 23).

Nesse sentido, no processo de construção de um consenso acerca do que seria essencial a uma instituição educativa para a primeira infância, encontra-se um processo de reflexão e responsabilização em direção a uma busca de melhorias no atendimento prestado. Ou seja, o objetivo principal centra-se na promoção da qualidade, orientando o replanejamento da prática educativa.

A princípio, poderíamos pensar que, nesse processo de negociação da qualidade esperada da instituição, haveria a possibilidade de um “vale tudo”. Isto é, a instituição, interna e isoladamente, definiria o que considera como práticas educativas adequadas à primeira infância. Contudo, Bondioli e Savio elencam algumas consequências de uma concepção de qualidade baseada em um processo participativo. São elas:

- as educadoras/professoras não são as únicas ou as mais importantes responsáveis pelo processo educativo que é compartilhado também pelas crianças e pelas suas famílias;
- o esclarecimento dos “fins” para os quais os diversos atores sociais participam é indispensável para ressaltar a sua compatibilidade e a sua possibilidade de composição;
- igualmente importante é o esclarecimento dos valores que os diversos atores e grupos têm como referência e que influenciam o modo de conceber e realizar o processo educativo;
- o processo decisional, embora respeitando a especificidade dos papéis e das competências, é compartilhado, assim como a responsabilidade; a realização da finalidade formativa é uma tarefa comum;
- a interação é baseada na troca (de ideias, conhecimentos, informações, opiniões) e no debate;
- o processo é aberto ao exterior, em relação a todos os sujeitos ou grupos que podem nele ter interesse (Bondioli e Savio, 2013, pp. 34-35).

Nesse sentido, retomamos o conceito de contexto educativo, a partir do qual a instituição educativa não está isolada de outros contextos. O jogo social que se instaura na instituição relaciona-se com os contextos diversos como o contexto familiar e, acrescentamos, como o contexto mais amplo das políticas públicas.

Os instrumentos de avaliação assumem, como

dito anteriormente, um papel decisivo. Eles são validados e discutidos por toda a comunidade escolar. Nesse processo, reconhece-se e assume-se um pacto de qualidade negociada. As escalas podem assumir, assim, o papel de mediadores semióticos (Vygotski, 1931/2000) na construção deste pacto. O processo avaliativo não ocorre, portanto, em um “vazio”, mas está firmemente mediado pelos instrumentos e pelas concepções nas quais estão baseados, bem como pelos avaliadores/formadores externos.

Um processo de reflexão, conscientização e mudança institucional, em busca de um melhor atendimento a partir de indicadores cuja significação é compartilhada, não acontecerá de maneira “espontânea” e sem mediação. As práticas avaliativas instituem realidades, assim como qualquer outra ação humana. Desnecessário frisar que não avaliar, obviamente, também institui realidades. As questões que se apresentam são em que direção pretende-se avaliar e quais as consequências desse processo.

A avaliação da qualidade de um contexto educativo relaciona-se com a construção da identidade institucional, com os valores e práticas que definem uma instituição em particular, ao mesmo tempo em que a aproximam dos contextos mais amplos das políticas públicas educacionais, como pontuamos anteriormente. Indagamos como negociar questões locais, relativas ao contexto interno de cada instituição, com questões do contexto mais amplo que buscam a consolidação de uma identidade da primeira etapa da Educação Básica.

Descrevemos, a seguir, o contexto de realização da pesquisa bem como os debates coletivos com as professoras.

CONFRONTOS COLETIVOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil em Belo Horizonte é ofertada em diferentes formas de atendimento: uma rede pública própria do município (constituída, principalmente pelas Unidades Municipais de Educação Infantil⁶ criadas a partir de 2003), outra com instituições comunitárias (também conveniadas com o município) e outra particular.

As Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) são espaços projetados de acordo com as concepções de criança e educação condizentes com a proposta de educação da primeira infância da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). A construção de novas

UMEIs tem aumentado consideravelmente o número de crianças atendidas no município. No presente momento, final do ano de 2016, a PBH totalizou mais de 120 UMEIs, atendendo aproximadamente 60 mil crianças entre 0 a 5 anos de idade.

A UMEI pesquisada localiza-se na região centro-sul da cidade, cujas adjacências, em certo sentido, demonstram as contradições que caracterizam as grandes cidades brasileiras: a instituição encontra-se em uma zona fronteira entre um bairro nobre da cidade e um dos maiores complexos de favelas do município, o Aglomerado da Serra. Ao visualizarmos a paisagem do bairro das dependências da instituição, percebemos, de um lado grandes arranha-céus e, do outro, as casas que se “amontoam” no aglomerado.

A UMEI iniciou suas atividades em meados de agosto de 2012. A instituição atende 270 crianças de zero a seis anos de idade, oferecendo atendimento em horário integral (de 7h00min às 17h20min) às crianças com até três anos. Para as demais turmas, o atendimento é parcial (matutino, de 7h00min às 11h20min, ou vespertino, de 13h00min às 17h20min). Tal horário, sem dúvida, compõe o contexto das práticas educativas organizadas na UMEI, trazendo limites e possibilidades para o atendimento às crianças e suas famílias. Voltaremos a essa questão posteriormente.

O corpo docente da instituição é constituído por 54 professoras, sendo que 21 participaram diretamente da pesquisa. As profissionais participantes têm entre 24 e 63 anos de idade e desempenham, em sua maioria, carga horária de trabalho na instituição de 22h30min semanais. Seis professoras trabalham em horário integral na instituição investigada, perfazendo um total de 45 horas semanais. Onze professoras atuam em outra instituição e apenas cinco não trabalham em outro turno. A carga horária semanal de trabalho das professoras na UMEI é distribuída em 15h00min no exercício da função em sala de aula e 7h30min são de planejamento, estudo e lanche.

Todas as 21 docentes que participaram diretamente do estudo possuem formação em nível superior. Entre estas, a formação predominante se dá em cursos de Licenciatura plena na área da educação. Doze docentes declararam ter frequentado um curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em áreas correlatas ao campo da educação. As professoras possuíam tempos distintos de atuação profissional em educação e que variam entre dois anos e meio e 25 anos. O tempo de atuação especificamente em Educação Infantil variava entre um mês e 14 anos.

Nesse contexto, quatro professoras possuem entre

oito e catorze anos de experiência na Educação Infantil. Essas quatro profissionais, por já apresentarem uma trajetória construída na Educação Infantil, têm a possibilidade de trazer uma colaboração para o grupo que ainda se encontra em processo de construção de sua identidade profissional, assim como de saberes relativos da área. O grupo majoritário das professoras demonstra desejo de continuar sua formação, ampliando seus conhecimentos, saberes e fazeres no que diz respeito aos cuidados e à educação destinados às crianças de zero a cinco anos e oito meses que frequentam a instituição. Quando perguntadas sobre quais atividades ou cursos de formação continuada participaram no último ano, as docentes apontaram estratégias diversas, sendo que as atividades previstas no calendário escolar da UMEI são as mais utilizadas. Percebe-se, assim, a importância que podem assumir os momentos de encontros internos na própria escola. Esta ponderação nos remete, novamente, para a questão do tempo coletivo e do seu uso, seja para o planejamento e para o estudo ou, igualmente importante, para a construção de um grupo coeso que se reconhece nas práticas educativas com as crianças. A entrada de pesquisadores da universidade, com o papel de avaliador externo em uma Unidade Municipal de Educação Infantil é um momento delicado. Envolve uma aproximação cuidadosa e respeitosa. Cientes de que esta etapa do processo era crucial para o bom desenvolvimento dos trabalhos, procuramos nos aproximar de forma processual do grupo. Nossa entrada, além de causar expectativas, propunha uma mudança conceitual em relação ao processo de avaliação. Sabíamos que essa mudança não seria realizada apenas com uma apresentação verbal de princípios, mas iria ser problematizada à medida que a pesquisa ganhasse corpo na escola.

Essa forma de compreender a avaliação envolvia princípios ainda não vivenciados pela instituição, ou seja: i) buscava uma reflexão sistemática da prática pedagógica da escola e não uma estimativa do valor da instituição; ii) exigia uma participação efetiva de membros internos e externos à escola ao atribuírem pontuações aos itens avaliados e ao justificarem tal pontuação nos debates coletivos; iii) não se buscava um consenso de estimativa do valor das práticas analisadas, mas as discordâncias se mostravam bem vindas, uma vez que era por meio delas que poderíamos aprofundar a análise da situação; iv) ao avaliador externo não interessava somente o papel de atribuir valor ao que se observava, mas, principalmente, de cumprir com a função de facilitador/formador, con-

tribuindo para que a escola pudesse ter uma visão mais realista das práticas realizadas.

Com esses princípios em mente, encaminhamos para a instituição com o propósito de estabelecer uma escuta sensível do grupo e, a partir disso, criar estratégias para que essa nova concepção de avaliação pudesse fazer sentido para as professoras. Tal escuta foi fundamental. Logo nas primeiras reuniões para conhecimento do projeto e estudo das escalas, esclarecemos várias dúvidas acerca dos instrumentos e da metodologia da pesquisa. A principal dúvida apontada pelas professoras focalizou as relações entre os significados de uma avaliação do contexto institucional, realizada de forma negociada na instituição, e as avaliações externas e em larga escala.⁷ Aos poucos, ficou claro para o grupo que o processo estaria centrado na validação dos instrumentos italianos e da sua metodologia, bem como no debate coletivo acerca de alguns aspectos da prática educativa da UMEI. As perguntas “quem vai avaliar?” e “o que será avaliado?” surgiram em vários momentos desse encontro. Retomamos o objetivo da pesquisa, reforçando duas ideias que nos pareceram centrais: i) de que seriam as escalas a serem avaliadas e não a prática da escola, embora a avaliação desses instrumentos pudesse trazer elementos para a reflexão da prática pedagógica; ii) a avaliação das escalas fazia parte de um projeto nacional de reflexão sobre o processo de avaliação de contexto da Educação Infantil, processo esse que se fazia com a participação de todos. Ressaltamos, ainda, que a avaliação por meio da aplicação das escalas, seria realizada pelas pesquisadoras e pelas professoras concomitantemente. O comentário que se seguiu foi: “haverá diferença na pontuação atribuída pelos diversos sujeitos!”. Salientamos que esse é um dos pontos altos do processo: o debate em torno das semelhanças e diferenças entre as pontuações. Ressaltamos também a importância de um olhar externo à instituição, um olhar “não imerso” na prática, que possivelmente tornaria visíveis questões já naturalizadas no contexto institucional.

A avaliação de contexto exigia uma imersão na escola por parte dos avaliadores externos, o estudo sistemático dos instrumentos por todos os participantes, assim como a observação das turmas e a participação em reuniões coletivas. Uma dúvida que surgiu no grupo relacionou-se com os diversos tempos da pesquisa: o tempo de estudo dos instrumentos, o tempo para as observações nas turmas, o tempo para as reuniões e debates coletivos. Haveria “tanto tempo assim” em uma pesquisa cujo trabalho de campo

deveria ser realizado em menos de um ano? Esse foi um ponto que enfrentamos em conjunto com o grupo, pois a questão temporal mostrou-se delicada não apenas para o momento da pesquisa em si, mas, principalmente, no cotidiano institucional.

Para além da conversa sobre as dúvidas do processo de pesquisa, um ponto essencial para a construção de uma relação de confiança com o grupo foi a apresentação de um vídeo relativo a uma pesquisa realizada por Maria Inês Mafra Goulart e colaboradores (Goulart e Roth, 2010; Roth, Goulart e Plakitsi, 2013) com o objetivo de realizarmos um exercício de observação e de análise de uma prática pedagógica com o grupo de professoras. Neste vídeo,⁸ estão registradas algumas atividades desenvolvidas por uma turma de cinco anos em torno de um projeto de educação científica. Após assistirmos a trechos deste vídeo, as professoras discutiram, em duplas e trios, qual pontuação seria dada de acordo com o item 28 da escala AVSI, lido e discutido anteriormente. Com todo o grupo, cada dupla/trio justificou a pontuação que atribuiu. Foi um exercício fundamental, uma vez que possibilitou o debate sobre os diferentes pontos de vista em relação à mesma situação. Assim, as professoras começaram a se sentir mais confortáveis e confiantes com o processo de justificar e confrontar opiniões de forma coletiva. Esse exercício teve como pressuposto o fato de que uma mudança conceitual necessária para a compreensão da avaliação de contexto negociada e participativa não se faria apenas com informações, mas com uma prática refletida. Optamos por iniciar os debates com a observação de uma prática externa à própria instituição para que as professoras ficassem à vontade para pontuar e debater.

Ressaltamos a importância da escrita de justificativas dos motivos pelos quais determinadas pontuações foram escolhidas. Isso porque, na metodologia proposta pelas escalas italianas, como explicitado nos artigos anteriores deste dossiê, cada descritor recebe uma nota que deverá ser justificada por quem a emitiu. Esse material, a nota e a justificativa, servem de parâmetro para a discussão do item durante as reuniões. Portanto, o processo de avaliação individual de cada professora é seguido de uma discussão coletiva com o grupo.

Essa abordagem inicial foi fundamental para o estabelecimento de uma relação de confiança e de constituição de um grupo de trabalho onde todos se sentiam à vontade para participar. Por meio de um diálogo respeitoso, os consensos, os dissensos e os confrontos tinham como perspectiva o conhecimento

da realidade da UMEI, bem como das infinitas possibilidades de melhoria da qualidade do serviço.

Para realizar o estudo e a aplicação dos instrumentos de pesquisa, passamos por um intenso processo de negociação de agenda com a gestão da escola. Embora a diretora e a coordenadora afirmassem o desejo de que a pesquisa integrasse o trabalho na escola naquele semestre, não foi fácil conseguirmos tempo e espaço para o desenvolvimento de nossas tarefas. Ao final desse processo de negociação, tivemos sete encontros com as professoras, além de seis dias de observação nas turmas participantes⁹ que totalizaram 50 horas de observação.

Os primeiros encontros tiveram como objetivo o conhecimento do projeto da pesquisa e a aproximação com os instrumentos italianos. Discutimos pressupostos, uma nova concepção de avaliação de contexto, participação e qualidade nas instituições de Educação Infantil. Esses encontros também serviram para organizarmos o grupo de professoras que iriam participar efetivamente tendo suas salas observadas e avaliadas tanto por elas mesmas quanto por nós, avaliadores externos. Foram nessas primeiras reuniões, como já pontuado anteriormente, que se estabeleceu um clima de amizade e confiança essencial para o prosseguimento dos trabalhos. Em seguida, dedicamo-nos ao estudo dos instrumentos. Ao longo das discussões e leituras das escalas, discutimos dois aspectos. O primeiro deles foi relativo à pertinência de cada item do instrumento para a construção da qualidade do contexto educativo. O segundo aspecto voltou-se para os limites e as possibilidades da concretização desses mesmos itens na prática educativa institucional. Este exercício foi particularmente formativo, pois o instrumento fez a mediação entre a análise do que acontecia na realidade da escola e a possibilidade real das instituições de Educação Infantil de avançar a qualidade dessa mesma prática educativa. Ficou claro, nesse momento, o potencial de debate proporcionado pelo instrumento.

Outra estratégia utilizada por nós foi o estudo do papel dos descritores presentes em cada um dos itens das escalas. O grupo de professoras percebeu que o descritor seria um parâmetro, porque, apesar de ser negociado e construído, o parâmetro descreve a produção do conhecimento de ponta em relação a uma determinada área servindo de diálogo com a prática de cada escola. Esses parâmetros orientam a discussão com o objetivo de tomarmos consciência da prática desenvolvida com as crianças e, em um processo de responsabilização, de traçarmos um projeto que bu-

sca avançar aspectos dessa mesma prática. Assim, o grupo percebeu que as escalas representam o acordo máximo produzido pela comunidade de profissionais da área (pesquisadores, professores).

A partir desse debate, discutimos cada um dos descritores, como por exemplo, aquele que comanda toda a área II do instrumento AVSI: As atividades profissionais. No debate coletivo, as professoras chegaram a um consenso de que a profissionalidade docente¹⁰ não é dada, nem é somente aprendida em um curso superior. Ela é construída cotidianamente, por meio de um processo de reflexão sobre a prática, com os pares, com outros profissionais que dialogam com os professores, assim como com a pesquisa e a inovação. As professoras deram exemplos de oportunidades de diálogo com diversos especialistas. Uma das professoras comentou:

Professora Denise: Sinceramente, eu não levei em consideração essa parte cinza [o descritor]. Eu li superficialmente e fui para a parte branca [itens] porque pra mim a parte mais importante era a parte branca. Mas, essa parte que fala da troca de pontos de vista contínuo [...], eu concluí diversas vezes que isso não acontece. A gente não tem esse tempo pra trocar com os colegas, com outras pessoas dentro da escola, seja numa situação micro ou numa situação macro.

Maria Inês: Aqui você está tendo a oportunidade. Por exemplo, o que as meninas foram fazer lá [referindo-se a apresentação de duas turmas em um evento promovido pela prefeitura: “Seminário Infância na Ciranda da Educação”¹¹]. Qualquer troca é uma troca. Não é preciso ser algo formal.

Professora Denise: Pois é. Eu não sei todas, mas eu só fiquei sabendo dessa apresentação no “Ciranda” só agora. [...] Nem dentro da própria escola a gente tem esse tempo para a divulgação.

Professora Adriana: Mas está lá naquele quadro lá [referindo-se à sala das professoras].

Maria Inês: Todo fazer do cotidiano deve ser levado em conta. É uma comunicação precária, mas ela existe. Professora Amanda: Para um pequeno grupo, mas ela existe.

Maria Inês: Pois é. Fica pregado lá, mas ninguém lê. Isso é que é a realidade. Então, na hora de avaliar, não pode ser: ou temos o ideal, ou não temos nada. Não é, ou tudo, ou nada. Por exemplo, comunicação na escola. Tem. Mas que tipo de comunicação? É isso que nós temos que tomar consciência. É precário, mas tem. A escola sai, a escola vai comunicar lá fora, dialoga. É truncado, mas isso é que é a realidade. [...] é preciso focar no que realmente é.

Sandro: Tem partes do cotidiano que a gente não pausa para pensar sobre ele.[...] o cotidiano é muito fluido e a gente não para pra refletir. Por isso é bacana esse tempo que temos aqui.

(Debate coletivo. 20/09/14. Grifos nossos).

Importante destacar este episódio para que possamos analisar o potencial do instrumento, bem como o papel do formador ao propor questões, desafiar concepções pré-estabelecidas e elaborar sínteses do que foi dito. Apenas com a leitura do primeiro descritor, o grupo teve oportunidade de discutir sobre sua prática, tomar consciência das pequenas ações que compõem o cotidiano e entender que a realidade é a constatação do que existe de fato, sem idealização ou desqualificação do que ocorre na UMEI. O tempo existe, a comunicação existe. Mas, o que temos feito para torná-los produtivos? Que tipo de profissionalidade é construída nas práticas que realizamos em nosso cotidiano? Quais são os usos do tempo que temos? Salientamos a importância do instrumento para nos ajudar a refletir sobre a realidade tal como ela é, sem mascarar-la, sem idealizá-la. As falas abaixo também reforçam a capacidade de reflexão das professoras em diálogo com o que as escalas propõem:

Professora Helena: A gente consegue olhar... Eu principalmente que tenho uma visão muito extremista das coisas...Hoje, a gente vai ter que levar esse documento [AVSI] como uma estratégia do saber que nada vai ser: ou vai acontecer, ou não está acontecendo! Porque eu tenho muito essa coisa: ou a coisa acontece da maneira que tem que ser ou, pra mim, é descartável, entendeu? Eu sou assim. O que eu pude perceber de todas as dúvidas que eu tinha do instrumento é: independente de como está acontecendo, avaliar o que está acontecendo, mesmo que não satisfaça meu desejo ou o que eu acho que seja o ideal de estar acontecendo. Eu tenho que partir desse ponto para avaliar o que está acontecendo e, daí, tirar o que eu preciso melhorar. Aprendi muito hoje.

[...] Professora Marina: Fazer esse estudo em grupo [...], a gente vai enriquecendo esse olhar. (Debate coletivo. 20/09/14. Grifos nossos).

Nessas falas, fica perceptível que o debate em grupo é fundamental para a reconstrução de novos olhares e de novos saberes. Fundamental também para que o grupo de professoras comece a olhar a realidade de sua prática, sem idealizações ou desqualificações: “independente de como está acontecendo, avaliar o que está acontecendo, mesmo que não satisfaça meu desejo ou o que eu acho que seja o ideal de estar acontecendo”.

Esse é o ponto de partida para se negociar a qua-

lidade que se pretende na prática escolar. É essencial para que, situados nessa realidade, o grupo possa fazer melhores escolhas dos próximos passos a serem dados. Ou seja, as escalas, como “ponto de partida”, aliadas a um “estudo em grupo” materializado em um debate coletivo, podem se constituir como o primeiro passo para o avanço das práticas educativas.

Após o estudo das escalas, partimos para a observação e pontuação das práticas realizadas nas turmas de crianças desde o berçário até a turma de cinco anos. A observação nos ajudou a entender melhor a instituição e trouxe muitas questões, para todos nós, que foram discutidas nos encontros de restituição com o grupo. Foi dessa forma que a categoria tempo começou a emergir e se apresentou como essencial para uma reflexão mais aprofundada. Já havíamos discutido, nos primeiros encontros, a existência ou não de tempo para estudo e reflexão entre as professoras. Com a entrada nas salas de aula percebemos o tempo alongado de permanência das crianças¹² na escola, aspecto que será discutido mais adiante.

Com a observação das turmas, três aspectos foram destacados: i) a organização dos diversos tempos; ii) a dificuldade de se elaborar planejamentos coletivos, embora tenhamos visto a presença de planejamentos individuais; iii) um clima de muita agitação, o que provoca muito cansaço para as turmas de horário integral, no final do dia. Esses aspectos foram debatidos nos encontros de restituição com o grupo.

Os encontros para discussão do que havia sido observado pelas professoras e por nós, avaliadores externos, foram o ponto alto do trabalho da pesquisa. Por meio da discussão dos itens das escalas, pudemos destacar questões relevantes para a reflexão da prática pedagógica, a saber: Por que se faz (a referida prática) e como se faz? Como se poderia fazer melhor (a prática que estava em discussão)? As escalas nos ajudam a ver melhor a realidade na qual estamos inseridas? O debate foi extremamente rico e mostrou o potencial dos instrumentos como mediadores que possibilitam a reflexão sobre a prática pedagógica.

Um dos pontos do debate que exemplificam essa afirmação refere-se ao contraste na pontuação de um item sobre o respeito à intencionalidade da criança (item 3 da escala ISQUEN). O debate se concentrou em torno de uma rotina que é estruturada e na qual as crianças têm certa liberdade de escolha entre as diversas atividades organizadas pela professora.

Professora Marina: Você tem direito de escolha dentre algumas opções. [...] Tem alguns momentos que são definidos [...]. Observando isso, eu achei realmente que tudo

isso [os itens a, b e c] está dentro do que é trabalhado.

Vanessa: A curiosidade da criança? Os interesses?

Professora Marina: É... Por isso, eu falei que estão todos contemplados. [...] Elas querem cantar sempre a mesma música. Você chama para a rodinha, elas já começam a [música] da Borboletinha na mesma hora. [...] E aí, a gente vai propondo, o que o outro quer, vamos ver essa outra música aqui também.

(Debate coletivo. 25/10/15).

Aqui, a professora consegue trazer um exemplo da prática em que há um movimento de acolhimento dos interesses das crianças e, ao mesmo tempo, uma proposta de ampliação dos conhecimentos que a criança traz. A seguir, a pesquisadora busca escutar o ponto de vista de Daiane, professora da mesma turma do turno da manhã.

Professora Daiane: Essa questão, eu fiquei um pouco na dúvida... porque... é...

Vanessa: Vamos só entender... Você marcou o 3, a letra b, “as habilidades incipientes de cada criança e oferecer sugestões de atividades”

Professora Daiane: É... Mas eu fiquei pensando, acho que no geral muito mais pelo Juan. [criança com deficiência visual] E tipo, eu vou para o pátio. Qual é... E o quê que eu dou de possibilidade para ele? Nenhuma.

Vanessa: Entendi.

Professora Daiane: E aí, eu não consegui [marcar as outras letras].

Vanessa: Você não pensou no contexto como um todo, mas especificamente nele... Não está sendo, do seu ponto de vista, atendido nem oferecidas novas oportunidades, diferentes, para ele ampliar o seu crescimento e o seu desenvolvimento, é isso?

Professora Daiane: Ao mesmo tempo, não tem essa diversidade toda para todos. Eu não consegui ver isso...

Professora Marina: Das três [opções] eu achei que um pouquinho de cada estava (atendido)...

Vanessa: Você quer comentar, Lívia?

Professora Lívia: Da materialidade... Eu acho assim, a meu ver... Falta essa questão da materialidade...

Vanessa: Para oferecer essa gama maior para que as crianças possam escolher, ampliar...

Professora Daiane: Não só de materiais, assim, mas como até a gente estava conversando, dependente dos pátios, os espaços, não tem, né? Só tem a exploração, só física, o espaço, mas não tem nada para fazer uma interferência ali com a criança, alguma coisa para estimular, então... Fiquei um pouco perdida [para pontuar a escala].

(Debate coletivo. 25/10/15).

A professora Daiane também consegue justifi-

car sua posição: aquilo que é oferecido ao Juan não permite que ele “possa colocar, ampliar, definir e prosseguir o que deseja fazer” (letra c, item 3, escala ISQUEN) e completa “não tem essa diversidade” para as outras crianças também. A questão, então, foi evidenciada por meio de uma referência à criança com deficiência, mas pôde ser estendida às outras crianças que, da mesma forma, frequentam espaços onde “não tem nada para fazer uma interferência com a criança”. É perceptível uma ligeira modificação na posição da professora Marina que argumentou que “um pouquinho estava sendo atendido”.

O debate prossegue e a pesquisadora comenta que estava sendo colocada em questão a organização do espaço, ao que o grupo concorda. O tema do trabalho coletivo retorna em um comentário de uma professora, “muitas iniciativas são individuais”. Ou seja, há alternativas que, contudo, não se constituem em um projeto coletivo. Seria necessário, então, “pensar mais na própria prática, né? A gente está tão inserida nela, né?” (fala da professora Tânia). Reafirma-se, assim, a importância do diálogo estabelecido com a mediação da escala, bem como com o papel do formador/avaliador/pesquisador.

Outro trecho que ilustra bem o potencial das escalas refere-se ao debate sobre a documentação promovido pelas professoras que utilizaram o AVSI:

Professora Wanda: Eu poderia ter colocado 1 ou 2. Eu desconheço esse procedimento em relação à escola (referindo-se ao item que aborda a documentação). Eu sei que tem coleção de fotografia, desenhos, não sei o quê... Eu sei que a escola tem isso guardado, como documento, (...) mas são poucas coisas, e só. Por isso que eu coloquei essa nota. (Essa professora deu nota 1 para documentação, enquanto outras deram nota 7). (Debate coletivo. 25/10/15).

Nesse momento, lemos novamente o item na escala para que pudéssemos refletir melhor sobre essa questão. A documentação é entendida, no AVSI, como algo que é realizado, de forma sistemática, individual e coletivamente na instituição. As professoras comentam que existem documentos sobre as crianças, anamneses e etc. O debate prossegue:

Sandro: Documentar é construir uma narrativa que conte a história das crianças na instituição. Passam-se os anos e esse registro tem que dar conta, se bem equipado, se bem catalogado, [...] de mostrar esse desenvolvimento das crianças e esse desenvolvimento da instituição.

Maria Inês: Esse é um parâmetro para discutirmos o que é a documentação. E vocês, o que pensaram para

dar nota 7, 8? Vamos ver?

Professora Kelly: Eu dei 2. Eu até justifiquei aqui. O trabalho só é documentado através de fotos, mas há algumas tentativas de se organizar... De se guardar algum tipo de atividade, mas sem organização, sem espaço próprio... Aqui fala em organização em guardar por data, quer dizer... Eu estou entendendo uma coisa mais ampla.

Professora Adriana: A partir desses olhares diferenciados, eu estou documentando. Tanto aqui quanto... Já aconteceram várias vezes da gente registrar e levar isso, né? Pra gestão, pra coordenação. É feito um trabalho todos os dias, tem o portfólio, tem os registros... Tem a secretaria que documenta a vida da criança...

Professora Helena: Tem o PPP com a história da instituição...

(...) Professora Adriana: Então, não é uma coisa largada. É por isso que eu coloquei 7.

Professora Kelly: Adriana, você entendeu?... Esse registro de secretaria, mas também o seu, individual.

Professora Marta: Eu entendi aqui, da instituição. Por exemplo, não de todas as crianças, mas a instituição vai guardando ano a ano, trabalhos das crianças que mostram como é a linha de trabalho da escola. Eu entendi assim.

Professora Adriana: Mas quando ela faz o diário, a gente guarda o relatório da criança, a vida da criança tem que estar ali. Nesse momento que eu recebi (referindo-se quando ela começa a trabalhar com a criança) até o momento que... Não joga fora, joga?

Professora Helena: Não.

(Debate coletivo. 25/10/15).

Lemos novamente o item como estratégia de ampliação da reflexão em curso. Então, as professoras comentaram que elas tiveram uma compreensão diferente quando leram o item pela primeira vez.

Professora Helena: Amanda, não tem nada que justifique... Nada que justifique um 7 ou 8.

Professora Amanda: Eu coloquei 3... Eu coloquei 3.

Professora Helena: Eu estava falando com as meninas, a maioria dos textos, eu tinha uma justificativa em algum lugar [referindo-se ao fato de que todas as notas que ela deu tinham uma justificativa]. Hoje... [rindo muito] esse [referindo-se ao item documentar] é o único que não tem nada [ou seja, foi o único item que ela pontuou, mas não justificou]. Eu botei 8 e não sei de onde que eu tirei isso!

Professora Marta: Eu coloquei 7 e entendi o mesmo que ela. Eu registro, observo... Eu vi o individual, não da instituição.

Professora Marta: Mas agora eu entendendo que é

uma história, de um processo desse aluno, desde que ele entra na escola. Só o relatório não é, são atividades, até diagnóstico dele...

Sandro: Na entrevista você pontuou isso, que usa o portfólio, que você tinha várias estratégias, em sala, pra documentar.

Professora Marta: Agora vendo o que vocês estão falando, até a questão da aprendizagem do aluno com o avanço dele.

Maria Inês: Então, nós concluímos que já existem algumas práticas de documentação, mas não são feitas de forma regular, com um encontro de professores ou especialistas. Ainda não se pensa na documentação como uma história da escola. Ainda é uma coisa individual, mas esse individual não fica só na sala, vai para as paredes da escola. Então, essa documentação já é visível, que conta a história das salas nas paredes, mas depois das paredes, o que se faz?

Professoras: Coloca no portfólio.

(Debate coletivo. 25/10/15).

Este foi um momento privilegiado para observarmos a maneira pela qual, por meio de um confronto coletivo propiciado pelos formadores/avaliadores com base na leitura do descritor, o grupo vai tomando consciência de sua ação, em diálogo com o instrumento. Expressões como “você entendeu...”, “eu entendi assim”, “a vida da criança tem que estar ali” “não joga fora, joga?” “eu botei 8 e não sei de onde tirei isso” são indicadores de um momento em que uma percepção mais aguçada da prática emerge e possibilita a construção de novos sentidos e que se aproximam dos significados propostos pelo texto do instrumento. Esse movimento empreendido pelas professoras deixa claro o papel provocador da escala e o papel do formador. Criaram-se oportunidades de uma articulação entre o que se faz cotidianamente e a busca de uma maior qualidade para o serviço. O ato de documentar, embora incipiente e de uma forma pouco problematizada, já estava presente no cotidiano das professoras. Tanto que as notas foram as mais discrepantes. Interessante o fato de elas comentarem que não haviam entendido nada do que estava sendo debatido naquele momento, quando leram o documento. Esse foi um momento exemplar de problematização de uma prática que ainda não havia sido pensada. Nesse sentido, avaliamos que o instrumento foi crucial para detonar a discussão sobre a qualidade do trabalho empreendido por aquela UMEI.

A discussão sobre a temporalidade também foi crucial no debate com as professoras. Foi o aspecto que mais nos chamou a atenção tanto na fala das pro-

fessoras quanto na observação de suas práticas. Por esse motivo, na próxima seção, daremos destaque à questão do tempo (ou das diferentes temporalidades presentes no cotidiano da UMEI) como um dos elementos constitutivos da qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Infantil.

O TEMPO NO CONTEXTO INSTITUCIONAL

O tempo tem sido uma categoria pedagógica pouco explorada por professores e pesquisadores no âmbito da Educação Infantil (Bondioli, 2004). Não se trata apenas de pensar a racionalização (em termos temporais) do cotidiano de creches e pré-escolas – à qual denominamos, no Brasil, como rotina (Barbosa, 2006). É igualmente importante conceituar o entrecruzar das cadências e ritmos de vida de docentes (Teixeira, 1999) e crianças (Nigito, 2004) que convivem no cotidiano desses espaços educativos. Para Bondioli (2004, p. 17):

O tempo, entendido como modalidade com que a vida cotidiana na escola é ritmada e distribuída na sucessão de episódios que a caracterizam, o tempo, como aspecto da complexa ecologia dessas instituições, não parece ser objeto de atenção espacial nem no âmbito da pesquisa nem nas reflexões das professoras sobre a prática. Percebido como mero receptor de episódios dotados de significado educativo, como um “acessório” pedagogicamente irrelevante ou como um mero elo organizador, não é pensado nem projetado como um instrumento potencial de gestão educativa.

Cabe, portanto, refletir sistematicamente acerca das distintas temporalidades que se amalgamam no interior da métrica que rege os tempos escolares, conectando “o tempo do professor [e], o tempo para o professor” (Teixeira, 1999, p. 105 – grifos nossos). Desse modo, ao longo do trabalho de campo, o uso dos instrumentos evidenciou distintas temporalidades que se articulam, concorrem e se entrecruzam no cotidiano da instituição de Educação Infantil. Assim, os instrumentos, para além de demonstrarem seu potencial no que concerne à construção coletiva da ideia de qualidade no interior do contexto da UMEI, evidenciaram os muitos tempos que compõem o tempo escolar (Teixeira, 2010) de adultos e crianças que convivem em contextos públicos de cuidado e educação. Em nosso estudo, o tempo emergiu como uma categoria de análise constituída de duas dimensões distintas: por um lado “o tempo institucional, a organização do dia-a-dia, o seu ritmo, a distribuição dos episódios

e o fluir de um episódio para o outro” (Nigito, 2004, p. 43); de outro lado, encontra-se o tempo subjetivo, isto é, a vivência rítmica temporal de crianças e professores que se entrecruzam em alguns momentos e correm em outros. Segundo Gabriella Nigito (2004), o tempo, enquanto categoria sociológica possui uma configuração que envolve dois polos: a subjetividade dos sujeitos e os sistemas simbólicos culturalmente acumulados. Nas palavras dessa autora:

O “Tempo” como objeto de análise apresenta-se desde os primórdios nas ciências sociais em sua configuração bipolar, se considerarmos que se trata de uma categoria cognoscitiva socialmente construída; categoria que envolve, portanto, por um lado, a subjetividade individual, e, por outro, o conjunto dos significados culturais e sociais. Alguns sociólogos observam que a ordem temporal normativa das instituições públicas e a ordem simbólica das subjetividades individuais são sistemas não comunicantes (Nigito, 2004, pp. 43-44).

Compreendemos, desse modo, que a organização temporal das instituições de Educação Infantil não depende única e exclusivamente das normas de uso, gestão e organização das cadências escolares, mas também da apropriação que adultos e crianças fazem dos compassos e dos ritmos da vida cotidiana que se desenrola no interior das creches e pré-escolas. Com isso, queremos enfatizar que a construção de um sentido de tempo (coletivo e compartilhado) por parte dos docentes é fortemente influenciada pelo modo como ele é conduzido (Nigito, 2004), organizado e apropriado cotidianamente. Desse modo, reiteramos: os instrumentos por nós utilizados no âmbito da pesquisa de campo se configuram como uma potente metodologia de observação e leitura do dia-a-dia das instituições educativas (Bondioli, 2004) que possibilitam também a apropriação e construção de um sentido compartilhado de tempo coletivo.

Partimos do pressuposto que a cadência do cotidiano educativo na UMEI investigada envolve várias dimensões, entre elas: i) os eventos que se sucedem na organização das práticas educativas com as crianças; ii) os momentos de planejamento individual e/ou coletivo do grupo profissional e iii) a duração das jornadas diárias, tanto das crianças quanto das suas professoras. Essas três dimensões foram alvo das nossas observações na UMEI, bem como de intensos debates coletivos, e provocaram momentos importantes de tomada de consciência no grupo investigado.

Em relação à primeira dimensão, a sucessão de eventos nas práticas educativas, retomamos um momento do debate coletivo em que discutimos as

pontuações relativas à turma de crianças de um ano de idade. Estávamos discutindo as concepções de crianças que embasariam as práticas cotidianas (item 1, escala ISQUEN).

Vanessa: (...) Em alguns momentos, eu consegui perceber determinadas questões... Por exemplo, em determinados momentos, eu percebi uma concepção de criança sendo atuada na prática como uma criança sujeito de diálogos, aquela criança com a qual a gente pode conversar, com a qual a gente pode negociar. (...) Por exemplo, no momento de roda, de uma contação de história, especificamente da Bruxa. (...) Estava contando história, estava conversando, falando, perguntando, as crianças recontando a história. Então, era um momento em que havia essa troca. Em outros momentos, eu percebi as crianças, uma concepção de criança como objeto de cuidados, exclusivamente. Por exemplo, no momento do sono. A criança podia ou não estar com sono, aquele momento era o momento delas serem acordadas, independentemente do que elas estavam comunicando de sono... (...) Vocês foram delicadas, acordaram as crianças (...) elas foram andando e...

Professoras Livia e Marina: Gabriel e Artur...

Todas: risos

Vanessa: E desmontaram...

(Debate coletivo. 25/10/14. Grifos nossos).

Vemos aqui uma intervenção mais longa da formadora/avaliadora. Percebe-se uma tensão frente às diferentes concepções que embasavam as práticas observadas. Era necessário enfrentar esta tensão e apresentá-la ao grupo. O debate que se seguiu foi interessante, uma vez que as professoras refletiram sobre os momentos de cuidado – hora de acordar para lanchar – se sobrepondo às necessidades e aos desejos manifestados pelas crianças, que gostariam de continuar dormindo. Como conciliar os horários institucionais com os ritmos individuais das crianças? O que seria possível fazer em uma instituição que atende a 270 crianças? Os momentos de alimentação poderiam ser mais bem organizados, com as crianças sendo alimentadas nas próprias salas? Comentamos que isto aconteceu na turma com crianças de dois anos e que, talvez, pudesse acontecer com mais frequência em outras turmas.

Vanessa: Será que isso seria uma ação interessante de ser feita? Será que isso ajudaria a esse respeito? Por exemplo, na turma de um ano, tem criança que está dormindo, tem criança que está acordando, se não seria uma forma, o cafezinho da tarde (...) fosse nas salas. Isso ajudaria?

Professora Marina: Mas aí aquele que está dormindo

não iria comer naquele horário (...) Aí a gente volta para (a questão) um profissional só. Você está trocando uma criança, uma está acordando, a outra está lanchando, aí um vai querer pegar o lanche, eles ainda têm muito isso, da minha vontade daquele momento, e você conversa, repete, repete, para tentar criar isso da espera, da calma, mas para alguns é muito mais difícil e demorado esse processo. Assim, uma profissional em sala, imagina uma para essa situação...

(...)

Vanessa: É complexo, mas eu não sei se eu concordaria com você, que é impossível.

Professora Marina: Ah... Não, impossível nunca é...

Vanessa: É difícil, mas talvez não seja impossível. Talvez essa não seja a solução, essa ideia que eu vi aqui acontecendo... Mas que, pelo que está sendo colocado, não está sendo a melhor forma para uma qualidade de atendimento dessas crianças neste contexto. E a questão é: como a gente poderia fazer melhor?

(...)

Vanessa: (...) há um incômodo aí, há uma questão em relação à organização desse contexto, e o que talvez seja necessário seriam conversas mais prolongadas e uma outra forma de atendimento a essas crianças. Parece que está tendo um consenso de que do jeito que está...

Professora Livia: não está bom...

Vanessa: Não está tendo consenso no que vamos fazer para melhorar, a gente pensando em termos da qualidade, dos direitos das crianças e das professoras, como que a gente vai fazer para aumentar essa qualidade.

(Debate coletivo. 25/10/14. Grifos nossos).

Aqui, o tempo se configura em uma tensão entre a organização da sucessão de eventos no dia-a-dia educativo (dormir, lanchar, escovar os dentes, ir para o parquinho e etc) e a necessidade institucional de que todas as crianças devessem fazer tudo isso juntas, ao mesmo tempo e da mesma forma. É possível perceber, nesse longo trecho, um início de negociação entre aquilo que é impossível, possível e desejável. Chegamos a um consenso de que “do jeito que está... não está bom”, apesar de ainda não conseguirmos construir um acordo sobre o que poderia/deveria ser modificado em prol de uma maior qualidade do contexto institucional. Organizar as diversas temporalidades nos contextos educativos é uma tensão que se apresenta não apenas para a UMEI investigada, mas também para várias instituições (Neves, 2010).

O debate sobre os momentos de planejamento individual e coletivo, segunda dimensão temporal que

gostaríamos de destacar, tornaram-se mais prementes no debate que aconteceu no Grupo de Trabalho do AVSI. O grupo iniciou a discussão a partir de dois itens da área II desta escala: planejar e programar. Sentimos necessidade de voltar ao descritor para termos mais clareza do que a escala definia por um e outro item. As notas dadas pelo grupo para esses itens variavam entre 3 a 7 pontos. Em seguida, cada professora lia a justificativa para a nota que havia dado. A leitura desses descritores e dos itens pontuados pelas professoras proporcionou um amplo debate. As justificativas das professoras apontavam uma prática de planejamento individual, sem que houvesse muita possibilidade de troca entre aquelas que partilhavam a mesma sala de aula. As justificativas foram acompanhadas de muitos relatos da prática. Procuramos estimular o debate pontuando afirmativas, fazendo questões para que elas pudessem explicar melhor o que estavam expondo. Em dado momento, uma das professoras justificou:

Professora Helena: Nós não temos nem tempo pra isso (referindo-se ao tempo para planejamento). O pouco tempo que temos pra ficar juntas é pra passar informação. (...) Não temos tempo para sentar e fazer um planejamento. A gente não tem esse tempo.

Maria Inês: Mas vocês têm uma hora por dia!

Professora Helena: É, mas o tempo em que eu estou em planejamento, ela (referindo-se à professora que divide a docência da turma com ela) está em sala.

Professora Amanda: Não é com a professora que trabalha comigo.

Maria Inês: Só para eu entender. Vocês têm uma hora por dia só para planejar as coisas. (...) Um tempo específico para isso. Como é o uso desse tempo?

Professora Helena: Como eu não fico só na turma da Wanda, fico em outras também, eu aproveito para fazer o meu planejamento. Faço um planejamento individual. Atividades que eu vou aplicar em cada uma das turmas que eu vou estar. Muitas poucas vezes eu tenho oportunidade para trocar com outro professor, para planejar alguma coisa que eu vou trabalhar junto. No meu caso específico que trabalho com a linguagem musical, (...) meu trabalho é específico e eu não tenho muito como trocar. Então a gente não tem tempo, mesmo tendo esse tempo de uma hora por dia pra planejar, a gente não tem tempo pra sentar com a colega da sala para planejar.

Maria Inês: Seria assim? Tempo vocês têm.

Todas: Isso.

Maria Inês: O que vocês não têm é uma organização desse tempo de forma que as professoras dessa mesma

turma possam se encontrar no tempo que vocês têm. É isso?

Todas: É isso.

Maria Inês: Então é por isso que vocês fazem o planejamento sozinhas. Então, a primeira tomada de consciência é: a gente tem tempo.

Professora Amanda: É... Temos tempo (risos)

Professora Helena: Muito tempo.

Maria Inês: Tempo pra planejar, pra refletir, pra estudar... Mas é um tempo que só é usado individualmente. E com outros professores que estão lá (na sala das professoras) no mesmo tempo que vocês?

Professora Amanda: Fazemos troca, às vezes.

Professora Helena: Para fazer esse trabalho aqui (referindo-se ao trabalho com a escala), eu, a Dani e outras meninas nos reunimos no horário de projeto pra discutir. (...) A gente conseguiu se organizar pra fazer. (...) e foi muito bom. Ajudou a esclarecer muita coisa.

Maria Inês: Olha, então o instrumento ajudou em uma coisa bacana. Ajudou a juntar vocês, em um tempo que geralmente vocês estão fazendo coisas sozinhas, e proporcionou um momento de debate.

Professora Amanda: E acontecem também as formações, não é? Nesse horário. Formação que vem de fora: de música, de artes. Nesses últimos seis meses, a verba que vem do PAP¹³ permitiu formações duas vezes na semana, até três vezes na semana. São coisas coletivas. Todas as professoras participam.

Maria Inês: Então, duas coisas: a gente tem tempo. O tempo é usado individualmente para planejamento e eventualmente coletivamente para fazer as formações específicas.

(Debate coletivo. 25/10/14. Grifos nossos).

Mais adiante, procuramos abrir espaço para que a professora Miriam pudesse justificar a nota 7 que havia dado para este item, pois foi a nota mais discrepante. Miriam apresenta sua justificativa e, em um dado momento, diz: “a gente não tem tempo para planejar...” Imediatamente é corrigida pelas outras professoras que dizem: “tempo nós temos, o problema é como esse tempo é organizado”. Torna-se visível aqui a reflexão provocada pela intervenção anterior da formadora/avaliadora (“a gente tem tempo”). Tal intervenção é tomada como um recurso pelo grupo e provoca uma tomada de consciência sobre os diversos usos desse tempo.

A professora Adriana também, ao justificar sua nota, vai se conscientizando de que pontuou esse item da escala pensando apenas em um planejamento individual que é feito por ela, desconsiderando o processo de construção conjunta do ato de programar

e planejar. Mais adiante, Sandro, em seu papel de formador/avaliador, abre novo questionamento:

Sandro: Agora, vocês consideram que ter esse momento com os pares, seja diário ou semanal, seria um ponto relevante para o aumento da qualidade?

Professora Adriana: Claro!

Duas professoras coletivamente: Com certeza!

Sandro: Eu acho que esse é que é o ponto. O que as escalas vão nos mostrando é isso. Onde o trabalho avança e o que é preciso para avançar mais.

(Debate coletivo. 25/10/14).

Este trecho da reunião com as professoras ilustra bem o potencial do instrumento e da metodologia que o sustenta. A fala inicial da professora é de que “nós não temos tempo pra isso (planejar)”. A conversa se expande e as professoras vão tomando consciência do tempo objetivo que têm disponível na escola: uma hora por dia somente para estudo e planejamento: “É... temos tempo (risos)”. Aos poucos, por meio do confronto coletivo e dos exemplos extraídos na prática, o grupo vai chegando à conclusão de que existe o tempo, embora nem sempre seja usado da forma mais produtiva. Nesse curto momento de debate, o grupo saiu de uma posição em que apenas reagia – não temos tempo – para uma reflexão do tempo real existente no cotidiano e suas diversas formas de utilização. A reação inicial é um indício de que as professoras ainda não tinham tomado consciência das maneiras pelas quais usavam o tempo destinado ao planejamento, ou seja, não havia clareza na intencionalidade do uso do tempo. Com o debate, abriu-se uma possibilidade de reflexão em que esse item foi problematizado, as condições reais foram analisadas levando a uma tomada de consciência do comportamento de todo grupo.

Assim, no decorrer da discussão, o grupo avançou um pouco mais, refletindo sobre a diferença entre a produção individual e coletiva do planejamento e da programação, em função da qualidade de oferta do trabalho da escola. Nesse caso, o instrumento mediou um exame acurado das condições reais do exercício da condição docente naquele grupo e abriu possibilidades para uma reflexão propositiva em busca de mudanças que possam otimizar o uso do tempo: “tempo nós temos, o problema é como esse tempo é organizado”.

A terceira dimensão acerca do tempo, que gostaríamos de discutir aqui, refere-se à duração das jornadas diárias, tanto das crianças quanto das suas professoras. Como pontuamos anteriormente, as crianças entre quatro meses e três anos permanecem dez horas

na UMEI, e as crianças entre quatro e cinco anos permanecem ali quatro horas e meia. Por outro lado, as professoras têm um turno de trabalho de quatro horas e meia, sendo que há uma hora e meia para lanche e planejamento. Assim é que, por exemplo, no berçário, são sete as professoras que compartilham a educação e o cuidado dos bebês ao longo de um dia. Na maior parte do tempo, ficam duas professoras juntas em uma regência compartilhada da turma. Ou seja, há um descompasso entre o horário de permanência das crianças e o horário de trabalho das professoras que traz consequências para todo o trabalho pedagógico organizado na UMEI.

Em função dessa organização temporal, “passam muitos adultos no dia da criança” (fala da professora Tânia) e, além disso, como debatido no Grupo de Trabalho do AVSI, as várias professoras da mesma turma nem sempre se encontram para organizar coletiva e coerentemente a prática educativa.

Ao longo das observações do cotidiano, ficou evidenciada a dinâmica da rotatividade de professoras nas turmas da UMEI. E, mais além de uma mudança das professoras, percebemos também uma mudança no contexto da turma e nas próprias crianças que ficaram mais, ou menos, “agitadas”. Em alguns momentos, foi perceptível uma “transformação” total no clima afetivo da turma. Isto é, percebemos que não houve apenas uma mudança na forma de agir e falar das professoras, mas percebemos também uma inexistência de um projeto específico para cada turma que seria organizado pelas professoras que ali atuam, bem como uma inexistência de um projeto coletivo institucional negociado e acordado por todo o grupo de professoras.

Essas questões emergiram do uso dos instrumentos bem como das discussões empreendidas no grupo. Como nosso propósito era o de avaliar os instrumentos e não a prática exercida na escola, limitamo-nos a referendar a potencialidade dos instrumentos para adentrar nas filigranas das interações em sala de aula e proporcionar uma tomada de consciência do que se faz e porque se faz. Em nosso caso, ficou visível que a temporalidade relativa à duração da jornada diária com as crianças se entrecruza com o tempo destinado aos planejamentos e reflexões sobre a prática.

CONCLUSÕES

A avaliação da qualidade de um contexto educativo relaciona-se com a construção da identidade institucional, com os valores e práticas que definem uma

instituição em particular, ao mesmo tempo em que a aproximam dos contextos mais amplos das políticas públicas educacionais, como pontuamos anteriormente.

O trabalho de estudo do material, construção e análise de dados apresentou uma dinâmica peculiar. Ao mesmo tempo em que estudávamos e coletávamos os dados, quer seja por meio dos questionários ou mesmo da observação direta da prática, realizávamos reuniões onde eram feitas reflexões sobre a prática da escola bem como a análise do potencial dos instrumentos. Essa dinâmica de ação e reflexão conjunta foi o ápice do processo porque permitiu uma análise crítica do contexto tanto por parte das professoras quanto dos pesquisadores.

As três dimensões temporais que destacamos aqui – a sucessão de eventos nas rotinas educativas, a organização do planejamento individual e/ou coletivo do grupo profissional e as jornadas diárias, tanto das crianças quanto das suas professoras – se entrecruzam no cotidiano institucional. Isto significa que, para avançarmos na construção/negociação da qualidade nesta UMEI, essas dimensões não podem ser discutidas de maneira isolada. A organização do trabalho pedagógico precisa considerar e problematizar o tempo enorme de permanência das crianças na escola e o fato de que suas professoras compartilham a regência da turma. Consequentemente, os momentos de planejamento podem ser mais frutíferos se organizados de forma que as professoras de uma mesma turma e a coordenação se encontrem periodicamente. Além disso, há que se considerar que o planejamento e o próprio fazer pedagógico não estejam restritos às quatro paredes de uma sala e, sim, que haja um projeto coletivo a guiar as rotinas, as ações educativas e interações com as crianças em diálogo com as condições concretas das famílias das crianças.

Teixeira parte do pressuposto de que as peculiaridades ligadas “à polirrítmica dos tempos escolares, trazem aos professores vivências temporais comuns, que forjam experiências, sentimentos e representações grupais” (1999, p. 107). Desse modo, os excertos acima discutidos evidenciam que os instrumentos de avaliação da qualidade dos contextos de Educação Infantil, por nós utilizados, possibilitou uma tomada de consciência nas docentes envolvidas no processo investigativo. Houve a produção de um sentido coletivo para dimensões temporais do trabalho docente que estavam subsumidas no cotidiano.

Ainda de acordo com Teixeira, quando os docentes se vêm “envolvidos em tempos e ritmos compartilha-

dos, [...] vão se (re)conhecendo em suas semelhanças. Tornam-se um grupo social específico, com um determinado posicionamento e condição no tecido social, na diversidade do mundo e da cultura” (1999, p. 107). Percebemos que o uso dos instrumentos de avaliação da qualidade junto ao grupo de professoras pesquisadoras da e na instituição de Educação Infantil, contribuiu para a compreensão de dimensões relativas às especificidades da docência com crianças de até seis anos.



NOTAS

¹ A primeira versão deste texto foi publicada como o capítulo Avaliação de contexto na Educação Infantil: distintas temporalidades que se entrecruzam na construção da ideia de qualidade (Neves, Goulart e Santos, 2015). Os autores agradecem o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Igualmente, agradecem à coordenação da pesquisa Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto (Gizele de Souza, Catarina Moro e Ângela Scalabrin Coutinho – Universidade Federal do Paraná) e à Rita Coelho (Coordenação-Geral de Educação Infantil – COEDI/MEC), além das pesquisadoras da Università Degli Studi di Pavia, Anna Bondioli e Donatella Savio, e da Università di Parlemo, Elena Mignosi.

² As escalas italianas Indicatori e scala di valutazione della qualità educativa del nido – ISQUEN – (Cipollone, 2014) e AutoValutazione della Scuola dell’Infanzia – AVSI – (Bondioli e Ferrari, 2008) foram utilizadas nesta pesquisa. Nossas análises desses instrumentos demonstram que eles são coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e também com outros documentos nacionais.

³ Na perspectiva de estudo ecológico do desenvolvimento humano, toda vez que uma pessoa presta atenção nas atividades realizadas por outra pessoa ou delas participa num determinado ambiente, existe uma relação ou uma díade, isto é, a observação (recíproca ou não) da atividade de uma pessoa por outra, que se torna o eixo de formação de estruturas interpessoais mais amplas, “tríades, tétrades e assim por diante” (Bronfenbrenner, 1996, p. 46).

⁴ De acordo com Urie Bronfenbrenner, “um papel é uma série de atividades e reações esperadas de uma pessoa que ocupa determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa” (Bronfenbrenner, 1996, p. 69). Nesse sentido, o jogo social que se instaura nas instituições de

Educação Infantil pressupõe a demarcação de posições que fundamentam um jogo de expectativas recíprocas (Bondioli, 2004).

⁵ As formas de participação dos adultos e crianças ainda se colocam como um problema a ser investigado. Especialmente a criança, por ser ainda bem pequena e exprimir seu ponto de vista de modo não usual para os adultos, na maioria das vezes por meio da brincadeira, constitui um desafio ainda maior. No entanto, a ideia de que os adultos e as crianças têm direito e capacidade de participar plenamente da construção dos contextos a eles dedicados tem sido consolidada na atualidade.

⁶ Até 2003, a Educação Infantil era ofertada nesse município apenas em creches comunitárias conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte, em Escolas Municipais de Educação Infantil e em turmas de Educação Infantil em Escolas Municipais de Ensino Fundamental, além das várias escolas particulares espalhadas pela cidade.

⁷ Como, por exemplo, a proposta da aplicação do teste Ages and Stages Questionnaire, realizada pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Para uma crítica à aplicação de avaliações em larga escala âmbito da Educação Infantil, ver Neves e Moro (2013).

⁸ Há alguns trabalhos que discutem o uso do vídeo em pesquisas educacionais como, por exemplo, Baker, Green e Skukaskaite (2008); Baker e Green (2007); Dicks, Soyinka e Coffey (2006). A proposta apresentada aqui traz uma perspectiva que alia a pesquisa à formação de professores como discutida por autores como Carvalho e Gonçalves (2000), Edwardset all (1999) e Goulart e Roth(2010), Silva, Luz e Goulart (2016).

⁹ Todos os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos. As observações das turmas foram cuidadosamente registradas nos cadernos de campo das pesquisadoras e, posteriormente, foram discutidas e analisadas. Utilizamos nomes fictícios para as professoras ao transcrevermos suas falas. Mantivemos os nomes dos pesquisadores.

¹⁰ Cumpre esclarecer que no âmbito dessa escala a profissionalidade docente assemelha-se ao que, no Brasil, conhecemos por identidade profissional das professoras de educação infantil.

¹¹ Seminário realizado anualmente pela Prefeitura de Belo Horizonte. Maiores informações podem ser obtidas por meio do link google/IT36hQ (Acesso em 14/11/14).

¹² A relação com as crianças é um ponto importante a ser mencionado, mesmo que de forma breve. Nossa observação foi participativa. Crianças nessa faixa etária buscam o contato a todo o tempo e esperam uma interação por parte dos adultos presentes em seu espaço. Assim sendo, interagimos com as crianças satisfazendo suas curiosidades em

relação à nossa pessoa, ouvindo suas histórias, apreciando seus trabalhos. Entretanto, nossa participação em nada interferiu com a autoridade das professoras que estavam em sala com suas turmas. As crianças também se mostraram muito abertas, muito receptivas em relação à nossa presença e muito carinhosas.

¹³ Verba específica da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, W. D. & Green, J. (2007). Limits to Certainty in Interpreting Video Data: Interactional Ethnography and Disciplinary Knowledge. In: *Pedagogy: an international journal*. 2(3), 191-204. 2007.
- Baker, W. D.; Green, J. & Skukaskaite, A. (2008). Video-enabled ethnographic research: a micro-ethnographic perspective. In G. Walford, *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press. 2008.
- Barbosa, M. C.. (2006). *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bondioli, A. (org.) (2002/2004). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de caso*. São Paulo: Cortez.
- Bondioli, A. e Ferrari, M. (Orgs.) (2008). *AVSI – Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia: uno strumento di formazione e il suo collaudo*. S. Paolo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A.(2003). A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In E. Becchi; A. Bondioli (orgs.), *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores*, pp. 57-80. Campinas: Autores Associados.
- Bondioli, A. (2013). Avaliar a realização do projeto educativo: uma experiência compaieilhada entre pais e professoras das pré-escolas. In A. Bondioli; D. Savio (orgs.), *Participação e qualidade em educação da infância: Percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos*, pp. 65 –116. Curitiba: Editora UFPR.
- Bondioli, A. (2004) O dia a dia de Erika em casa e na escola: padrões de socialização em confronto. In: A. Bondioli (org.), *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de caso*, pp. 125-143. São Paulo: Cortez.
- Bondioli, A. e Savio, D. (orgs.) (2013). *Participação e qualidade em educação da infância: Percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: Editora UFPR.
- Brasil. Ministério da Educação (2009). Resolução CEB/CNE n. 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, A. M. e Goncalves, M. E. (2000). Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 111,71-94.
- Cipollone, L. (org.) (2014). *Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade*. Curitiba: Editora UFPR.
- Dicks, B.; Soyinka, B. e Coffey, A. (2006). Multimodal ethnography. *Qualitative Research*. SAGE Publications, 6(1) 77–96.
- Edwards, C.; Gandini, L. e Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Gadalbino, E. (2004) (2004) O dia a dia educativo na creche. In A. Bondioli (org.), *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de caso*, pp. 31-42. São Paulo: Cortez.
- Goulart, M.I. & Roth, W.M. (2006). Margin/Center: toward a dialectical view of participation. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 679-700.
- Goulart, M.I. & Roth, W.M.(2010). *Engaging children in collective curriculum design*. *Cultural Studies of Science Education*, 5(3), 533-562.
- Goulart, M.I. (2005). *A exploração do mundo físico pela criança: Participação e aprendizagem*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Neves, V. e Moro, C. (2013). Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24 (55), 272-302.
- Neves, V. (2010). Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso em Belo Horizonte. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Neves, V.; Goulart, M.I. & Santos, S.V. dos. (2015). Avaliação de contexto na Educação Infantil: distintas temporalidades que se entrecruzam na construção da ideia de qualidade. In G. de Souza; C. Moro; A. Coutinho & Â. Scalabrin (Orgs.), *Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto*, pp. 111-150. Curitiba: Appris.

Nigito, G. (2002/2004). Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios e dos grandes na creche. In A. Bondioli (org.), *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de caso*, pp. 43-95. São Paulo: Cortez.

Roth, W.M., Goulart, M.I. & Plakitsi, K. (2013). *Science Education during early years: a cultural-historical perspective*. Netherlands: Springer.

Silva, I.; Luz, I. da e Goulart, M.I.(orgs). *Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil*. Belo Horizonte: Mazza Edições.

Teixeira, I.A. (1999). Cadências escolares, ritmos docentes. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 87-108.

Teixeira, I.A. (2010). Tempos escolares. In Oliveira, D.; Duarte, A.M. e Vieira, L.M. (2010). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM.

Vigotsky, L.S. (2000, texto original de 1931). *Obras escogidas III*. Madrid: Visor.

Artículo terminado el 15 de Enero de 2017

Fechas: Recepción 06.02.2017 | Aceptación: 25.05.2017

Neves, V.; Goulart, M.I. e Santos, S. (2017). A conjugação de diferentes temporalidades na construção da ideia de qualidade na Educação Infantil. *RELAdeI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 42-60



Vanessa Ferraz Almeida Neves

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
vfaneves@gmail.com

Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Fac. de Educação da Univ. Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA) da FaE/UFMG.

Endereço: Universidade Federal de Minas Gerais - Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha - Belo Horizonte - MG. CEP 31270-901 - Fone: +55 (31) 3409-5329



Maria Inês Mafra Goulart

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
marinesmg@gmail.com

Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI). Endereço: Universidade Federal de Minas Gerais - Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha - Belo Horizonte - MG. CEP 31270-901 - Fone: +55 (31) 3409-5326



Sandro Vinicius Sales dos Santos

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
sandrovsantos@gmail.com

Doutor em Educação. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da FaE/UFMG e do Grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA) da FaE/UFMG. Endereço: Campus JK - Prédio Administrativo da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades Rodovia MGT 367- Km 583, 5000 - Alto da Jacuba. Diamantina - MG - CEP: 39100-000

Avaliar o contexto da Educação Infantil: a experiência de pesquisa em uma unidade educativa pública em Florianópolis (Sc)

Evaluar el contexto de la educación infantil: la experiencia de investigación en una unidad educativa pública en Florianópolis (sc)
Assessing the context of childhood education: the research experience in a public educational establishment in Florianópolis (sc)

Geysa Spitz Alcoforado Abreu;
Julice Dias;
Aline Helena Mafra-Rebelo;
BRASIL

RESUMO

Este trabalho apresenta a trajetória da pesquisa desenvolvida em Florianópolis (SC), entre 2013 e 2015, em uma instituição de Educação Infantil pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino. Tal percurso se insere em uma pesquisa mais abrangente intitulada: “Formação da rede em educação infantil: Avaliação de contexto – fase I”, coordenada pela UFPR em parceria e financiada pelo Ministério da Educação. Teve como princípios básicos a participação, a negociação e o diálogo de todos os envolvidos. Os objetivos da pesquisa foram: utilizar duas escalas italianas de avaliação de contexto (ISQUEN E AVSI) em turmas de creche e pré-escola para observar suas adequações à utilização no contexto de instituições de Educação Infantil brasileiras; analisar as potencialidades de utilização das escalas italianas de avaliação de contexto na Educação Infantil. A metodologia utilizada foi mobilizadora de um debate entre os profissionais atuantes na instituição. Foi um verdadeiro exercício de escuta na medida em que a análise dos instrumentos remetia à discussão sobre a qualidade. Tratava de uma qualidade não abstrata, mas referenciada nos itens e critérios apresentados pelos instrumentos e, por assim ser, resultou em reflexões e trocas de pontos de vista contextualizados. Desse modo, o percurso da pesquisa, as discussões que este suscitou sobre o contexto da Educação Infantil e suas especificidades foi de grande valia para o processo formativo de modo

individual para cada participante e para a instituição na condição de corpo profissional que se debruça sobre o alcance de um trabalho cada vez mais coletivo e de qualidade. Outra contribuição foi a construção de profícuos diálogos entre as pesquisadoras e as professoras participantes da pesquisa. Estes momentos foram permeados por trocas, entendimentos e também divergências e cumplicidade, assumindo sempre um compromisso ético no trato das informações e percurso da pesquisa. Os instrumentos se mostraram férteis para promover um diálogo produtivo, a troca e a partilha, que, em alguns momentos, foram permeados por tensões e pontos de vista divergentes. Assim, identificou-se não só a pertinência do instrumento para avaliar o contexto brasileiro, bem como da metodologia proposta pelas pesquisadoras italianas (Bondioli e Savio, 2013), pois, notadamente, identificou-se o valor formativo para a instituição de modo geral e para cada profissional em particular que o trabalho desenvolvido promoveu.

Palavras-chave: Educação Infantil; Avaliação de Contexto.

RESUMEN

Este trabajo presenta la trayectoria de la investigación desarrollada en Florianópolis (SC), entre 2013 y 2015, en una institución de Educación Infantil perteneciente a la Red Pública Municipal de Educación. Esta ruta es parte de una investigación más amplia titulada: “Formación de la red en educación infantil: Evaluación de contexto - Fase

I”, coordinada por la UFPR en asociación y financiada por el Ministerio de la Educación. Ha tenido por principios básicos la participación, la negociación y el diálogo entre todos los participantes. Los objetivos de la investigación fueron: utilizar dos escalas de evaluación de contexto italianas (ISQUEN y AVSI) en clases de guardería infantil y preescolar para observar sus adecuaciones a la utilización en el contexto de las instituciones de Educación Infantil brasileñas; examinar el potencial de utilización de escalas italianas de evaluación de contexto en la Educación Infantil. La metodología utilizada ha movilizó un debate entre los profesionales que trabajan en la institución. Fue un verdadero ejercicio de escucha en la medida en que el análisis de los instrumentos remitía a la discusión acerca de la calidad. Se trataba de una cualidad no abstracta, sino que con referencia a puntos y criterios presentados por los instrumentos, y por lo tanto resultó en reflexiones e intercambios de puntos de vista contextualizados. De este modo, el curso de la investigación, las discusiones que éste ha suscitado sobre el contexto de la Educación Infantil y sus especificidades fueron de gran valor para el proceso de formación de forma individual para cada participante y para la institución en la condición de cuerpo profesional que se esfuerza para llegar a un trabajo cada vez más colectivo y de calidad. Otra contribución fue la construcción de diálogos fructíferos entre las investigadoras y las profesoras que participaron en la investigación. Estos momentos fueron permeados por intercambios, entendimientos y también divergencias y complicidad, siempre asumiendo un compromiso ético en el manejo de las informaciones y en el curso de la investigación. Los instrumentos se mostraron fértiles para promover un diálogo productivo, el intercambio y la compartición, que, a veces, fueran permeados por tensiones y puntos de vista divergentes. De este modo, se identificó no sólo la relevancia del instrumento para evaluar el contexto brasileño, así como la metodología propuesta por las investigadoras italianas (Bondioli e Savio, 2013), ya que, sobre todo, hemos identificado el valor formativo para la institución de modo general y para cada profesional, en particular, que el trabajo desarrollado ha promovido.

Palabras clave: Educación Infantil; Evaluación de Contexto.

ABSTRACT

This work presents the trajectory of the research developed in Florianópolis (SC), between 2013 and 2015, in an institution of Early Childhood Education belonging to the City's Public Education. This course is part of a more extensive research entitled "Network formation in Early Childhood Education: Context Assessment - Phase I", coordinated by UFPR in partnership with and funded by the Ministry of Educa-

tion. The basic principles were the participation, negotiation and dialogue of all involved. The goals of the research were: to use two Italian scales of context evaluation (ISQUEN and AVSI) in nursery and preschool classes, in order to observe their appropriateness for use in the Brazilian institutions of Early Childhood Education context; and to analyze the potential of using the Italian scales of context evaluation in Early Childhood Education. The methodology used mobilized a debate among the professionals working in the institution. It was a real listening exercise as the analysis of the instruments referred to the discussion on quality. It was of a non-abstract quality, but referenced in the items and criteria presented by the instruments and, as it were, resulted in reflections and exchanges of contextualized points of view. Thus, the course of the research, the discussions that were raised about the context of Early Childhood Education and its specificities were of great value for the formative process in an individual way for each participant and for the institution as a professional staff that focuses on reaching an increasingly collective and quality work. Another contribution was the construction of proficient dialogues between researchers and teachers participating in the research. These moments were permeated by exchanges, understandings and also divergences and complicity, always assuming an ethical commitment in the treatment of the information and course of the research. The instruments have proved fertile to promote productive dialogue, exchange and sharing, which at times have been permeated by divergent tensions and points of view. Thus, we could verify the pertinence of the instrument to assess the Brazilian context, as well as the methodology proposed by the Italian researchers (Bondioli & Savio, 2013), and so we identified the formative value for the institution in general and for each professional in particular that the work developed promoted.

Keywords: Childhood Education, Assessment of Context

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta a trajetória da pesquisa de campo desenvolvida em Florianópolis – SC, ao longo do ano de 2014, em uma instituição de Educação Infantil pertencente à Rede Pública Municipal. Tal proposta, insere-se em uma pesquisa mais abrangente intitulada: “Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto – fase I”, que promoveu o estudo simultâneo em quatro capitais brasileiras (Curitiba, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Florianópolis) com a finalidade de investigar a viabilidade do uso de dois instrumentos italianos de avaliação de contexto em determinadas realidades de Educação Infantil no Brasil.

Nesta direção, os objetivos da pesquisa de campo foram: Utilizar os instrumentos italianos ISQUEN (*Strumenti e Indicatori per Valutare il Nido*) e AVSI (*Auto Valutazione della Scuola dell'Infanzia*) de avaliação de contexto, em grupos de creche e pré-escola, para observar sua pertinência e necessidade de adequações à utilização no contexto de instituições de Educação Infantil brasileiras; analisar as potencialidades de utilização dos instrumentos italianos de avaliação de contexto na Educação infantil a partir da experiência realizada.

Esta pesquisa pautou-se em princípios básicos de participação, negociação e diálogo entre todos os envolvidos e se constituiu em um processo participativo de análise, no qual professoras da Universidade e docentes que trabalhavam diretamente com as crianças atuaram como pesquisadoras.

Este texto está organizado da seguinte forma: inicialmente apresenta-se uma breve caracterização do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, bem como se apresenta um perfil das professoras participantes. Em seguida, descrevem-se brevemente as seis fases do trabalho de campo, e a análise dos dados levantados. Por fim, apresentam-se considerações acerca dos instrumentos e do percurso avaliativo como um todo.

DADOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

De acordo com o último censo, o município de Florianópolis contava com uma população de 421.240 habitantes em 2010, sendo que a população estimada para 2014, ano em que foi realizada a pesquisa, era de 461.524 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2010).¹

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, segundo os Indicadores Educacionais da Secretaria Municipal de Educação - SME (2013), possui 84 Unidades Educativas de Educação Infantil, sendo 51 creches (6.874 crianças matriculadas) e 33 NEIs - Núcleos de Educação Infantil (4.422 crianças matriculadas), dos quais 10 são vinculados às Unidades Educativas do Ensino Fundamental.²

O número de crianças atendidas pela Rede Pública Municipal em 2013 era de 11.296 crianças, sendo 68% de matrículas em período integral.³ O atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos era de 43% da demanda manifesta e da faixa etária de 4 a 5 anos, de 100% (Cf. Relatório de Gestão de 2013).

Em relação às Instituições Privadas, os Indicadores Educacionais da SME de Florianópolis informam que, no ano de 2013, o município de Florianópolis possuía 136 Instituições Privadas autorizadas, das quais 17 eram conveniadas e 119 particulares.

A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PESQUISADA

A escolha da instituição de Educação Infantil participante da pesquisa se deu por indicação da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, a partir de critérios definidos para as quatro capitais, a saber: ser instituição pública municipal (portanto, sendo excluídas as instituições conveniadas); atender a toda a faixa etária que compreende a educação infantil (0 a 5 anos e 11 meses); oferecer atendimento em período integral; ser instituição própria de educação infantil (independente das condições do prédio, alugado ou construído para fins específicos), em funcionamento separado do ensino fundamental; dispor de um profissional responsável pelo trabalho pedagógico (supervisor pedagógico/coordenador pedagógico/pedagogo ou o próprio diretor); Corpo docente com vínculo empregatício (estatutário ou CLT, exceto os estagiários ou denominações correlatas); dentre outros (CI n. 01 de 14/03/2013, encaminhada pela coordenação geral do projeto). Além de atender a tais critérios, por orientação das professoras italianas consultoras deste projeto, as pesquisadoras não deveriam ter vínculo com a instituição pesquisada. Por isso, as pesquisadoras solicitaram uma indicação da SME-Florianópolis.

A Unidade de Educação Infantil indicada para participar da pesquisa foi construída em uma parceria entre Ministério da Educação (MEC) e Prefeitura Municipal de Florianópolis, sendo o projeto estrutural do Proinfância.⁴ Em 2014, contava com 08 salas de atendimento, sendo 04 com banheiros (03 com vasos sanitários e pias e 01 sala com banheira) e 04 sem banheiros; 01 biblioteca; 01 sala de informática (utilizada como brinquedoteca); 02 banheiros infantis coletivos; 02 banheiros adultos coletivos e 02 banheiros para deficientes; 01 lactário; 01 cozinha; 01 lavanderia; 01 almoxarifado de material didático, 01 para material de limpeza e 01 para materiais de Educação Física; 01 dispensa para alimentos não perecíveis e outra para louças e frutas; 01 secretaria; 01 sala de direção/supervisão; 01 sala de lanche e um amplo refeitório/salão. Na área externa o prédio é rodeado pelo parque, além do estacionamento que fica na lateral do prédio e a

horta localizada nos fundos.

Em 2013 a unidade atendia 157 crianças, distribuídas em 8 grupos etários de acordo com normativas estabelecidas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, cuja configuração foi assim constituída: GI – 15 crianças; GII – 17 crianças; GIII – 15 crianças; GIV A – 20 crianças; GIV B – 19 crianças; GV – 23 crianças; GVI A – 20 crianças; GVI B – 23 crianças.⁵ Neste mesmo ano, a maioria das crianças frequentava a Unidade em período integral (141 crianças) e as demais permaneciam em período parcial (8 crianças no período matutino e 8 no período vespertino). Das 157 crianças, 89 eram meninas e 68 meninos.

O horário de funcionamento da Unidade em 2014 seguia o seguinte fluxo temporal: a) Professoras/ Direção e Secretaria - 08h às 17h; b) Auxiliar de Sala – das 07h às 13h ou das 12h às 19h; c) Crianças: das 07h às 13h (matutino); das 13h às 19h (vespertino) e das 07h às 19h (integral).

Em se tratando da região de proveniência das crianças matriculadas, a grande maioria residia no bairro em que a instituição está situada, região Sul da ilha de Florianópolis. Porém, também eram atendidas crianças de regiões mais distantes da cidade.

A renda per capita da maioria das famílias das crianças situava-se entre um e dois salários mínimos (informação baseada em dados das crianças do Grupo 1).⁶

No que tange ao corpo profissional, o quadro de funcionários estava composto por 48 funcionários, dentre efetivos, substitutos e terceirizados.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

O município de Florianópolis, desde o ano de 2010, possui documentos orientadores no que concerne à organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil municipais.⁷

Tais documentos orientadores, somados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), constituem-se como as referências basilares para a organização do trabalho pedagógico nas Unidades da Rede Pública Municipal. Com base nessas referências, de acordo com o projeto pedagógico, a concepção de educação na Unidade a qual a pesquisa foi desenvolvida é “uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de as-

sumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (PPP, 2014, p. 16).

E compreende a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, apud PPP, 2014, p. 16)

No bojo destas concepções, a criança é situada como: *Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, apud PPP, 2014, p. 16)*

E ainda sinalizam que o currículo para a Rede Municipal de Ensino e para a Unidade Educativa é compreendido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, apud PPP, 2014, p. 16)

Ancorada nestas concepções basilares, a Unidade pesquisada tem como objetivo geral:

Promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações participativas e ações integradas que incorporem as linguagens, a brincadeira e as interações aos cuidados essenciais, consolidando uma Educação Infantil de qualidade, como primeira etapa da Educação Básica; contribuindo para a formação integral das crianças orientadas para diferentes dimensões humanas sendo capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. (PPP, 2014, p. 17)

O planejamento, questão muito debatida e refletida durante o percurso da pesquisa, de acordo com o PPP da Unidade é responsabilidade das professoras, em parceria com as auxiliares de sala, e deve contemplar:

Os eixos da ação pedagógica com as crianças: a brincadeira, a interação e as linguagens;

As orientações das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil/PMF/SME/DEI; Núcleos de ação pedagógica NAPs:

Linguagem: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita;

Relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais;

Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais;

Projetos de Trabalho

Abranger momentos como: acolhida, despedida, alimentação, parque, núcleos de ações, projetos de trabalho, projetos coletivos (aniversários, refeitório, contação de histórias, oficinas, entre outros)

A observação e o registro são considerados estratégias da ação pedagógica e a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças é assim concebida no PPP (2014) da Unidade pesquisada:

A avaliação será realizada no final de cada semestre, ficando uma cópia arquivada na unidade educativa e outra cópia entregue às famílias. Deverá contemplar:

- *A identificação da creche, da criança e do grupo, nome completo das professoras e auxiliares de sala, data do período de registro;*

- *A explicitação das proposições realizadas, os movimentos do grupo e projetos de trabalho desenvolvidos;*

- *A explicitação coletiva (grupo) e individual (criança) contextualizada com as proposições e projetos desenvolvidos.*

Quanto a organização e sistematização do trabalho pedagógico desenvolvido na Unidade, convém indicar que no PPP é descrito que a rotina institucional não é rígida ou inflexível. Contudo, a partir de observações realizadas neste contexto, foi possível identificar organizações de tempo e espaço (rotina diária) pouco flexíveis, sobretudo quanto aos momentos destinados a alimentação e sono das crianças.

Embora no PPP também seja indicado que o espaço é organizado na forma de cantos temáticos, identificou-se no percurso da pesquisa que há várias limitações para esta organização, tanto no que diz respeito à própria estrutura física do espaço interno e externo, bem como à lógica de ação que orienta o planejamento, a organização das profissionais e, sobretudo, a incipiência das possibilidades de que as crianças façam escolhas e tomem decisões com relação ao que fazer, como fazer, onde fazer, com quem e com o que. Apesar de a Unidade ter uma sala denominada de “ateliê”, no cotidiano educativo este espaço assumia, por vezes, a lógica de uma sala para as “atividades”, sendo boa parte delas na forma de “produção em série”. Estes itens relacionados ao tempo, espaço e lógica de planejamento foram bastante debatidos com as professoras durante os encontros de estudo dos instrumentos italianos e de restituição dos dados obtidos.

Durante os encontros também foi bastante debatida a relação creche-família. Vale destacar que esta se configura como um desafio não só para a Unidade, como também para toda a rede municipal, visto que a relação creche-família ainda é perpassada por ambiguidades, contradições e desconfortos. A instituição a qual a pesquisa foi desenvolvida tem se esforçado para aproximar e qualificar essa relação por meio de algumas estratégias merecedoras de atenção, as quais rapidamente foram apresentadas pelos profissionais no decorrer dos debates.

Uma forma encontrada pelas profissionais da Unidade em manter as famílias informadas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas foi a elaboração e envio mensal de um informativo (semelhante a um jornal que comunica aos familiares o que aconteceu na Unidade naquele período: quais foram as propostas desenvolvidas, se aconteceram passeios, quais projetos de trabalho foram e estão sendo desenvolvidos, entre outras informações, ilustradas por textos e fotografias.

PERFIL DOS/AS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM NA UNIDADE EDUCATIVA

Apresenta-se a seguir dados que caracterizam os/as profissionais que atuam na instituição que a pesquisa foi desenvolvida. O perfil das profissionais desta Unidade não pode ser considerado representativo do conjunto das instituições de educação infantil que compõem a Rede Municipal de Florianópolis. Constitui apenas uma referência para que se possa melhor situar a pesquisa desenvolvida neste contexto.

Em 2013, a Unidade contava com 48 profissionais, sendo uma diretora, uma supervisora pedagógica, 10 professoras, três professores auxiliares de ensino, 16 auxiliares de sala, uma auxiliar de educação especial, três professoras readaptadas, duas merendeiras readaptadas e uma auxiliar de sala readaptada. Contava também com os serviços terceirizados de quatro merendeiras, cinco de serviços gerais e dois vigias.

Os 36 profissionais que ocupavam função docente na Unidade foram convidados a participar da pesquisa e a cada um foi entregue um questionário sobre perfil do professor.⁸ Obteve-se um retorno de 66,6% dos questionários (24 questionários devolvidos), tendo sido preenchidos pelos seguintes profissionais: 08 professoras, 13 auxiliares de sala, um professor auxiliar de ensino, uma professora de Educação Física, uma professora de educação especial.

Os dados apresentados a seguir se baseiam tanto nas respostas obtidas nos 24 questionários devolvidos quanto em dados obtidos junto à equipe gestora da Instituição, de forma complementar.

1. SEXO

Dos 36 profissionais que exerciam função docente no ano de 2014, apenas um deles é do sexo masculino (2,7%) e ocupava a função de professor auxiliar de ensino.⁹

2. IDADE

Os dados obtidos informam uma média de idade dos docentes de 38,7 anos. Em 2014, havia apenas uma professora com menos de 25 anos, representando 4,1% do total.

3. COR/ETNIA

As professoras foram indagadas a respeito de sua identificação em relação à cor/etnia. As categorias utilizadas foram aquelas adotadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística): Branca, preta, parda, amarela, indígena. Das 24 professoras que responderam ao questionário, 66,7% se autodeclararam brancas, 12,5% pretas e 16,7% pardas.

4. ESTADO CIVIL E FAMÍLIA

Com relação ao estado civil, 50% das professoras se declararam casadas, 25% solteiras, 25% viviam com companheiro. Dentre as pesquisadas, 25% não tinham filhos.

5. FORMAÇÃO

Sobre a educação superior das profissionais que possuíam função docente na instituição pesquisada, 83,4 % possuíam formação superior completa (30 docentes). Dessas, 47,2 % declararam ter feito parte de sua formação na modalidade a distância. Dentre as 24 professoras que responderam à pesquisa, 41,7% eram pós-graduadas, sendo uma Mestra e as demais especialistas.

Das 36 profissionais com função docente, 16,6 % possuíam apenas o Ensino Médio completo (6), sendo que a metade delas estava cursando Pedagogia. As professoras que ainda não possuíam formação superior ocupavam o cargo de Auxiliar de Sala.

6. SITUAÇÃO PROFISSIONAL E FUNCIONAL

A respeito do tempo de atuação das docentes na instituição pesquisada, 42% declararam ter vínculo inferior a um ano. Tal fato se justifica em função do elevado número de professores contratados temporariamente na Rede Pública Municipal de Florianópolis. Dentre as profissionais que responderam à pesquisa, 50% foram admitidas em caráter temporário e 50% eram estatutárias. Apenas uma professora efetiva era

regente de sala. Destacamos que 62,5% das auxiliares de sala eram efetivas, entretanto, segundo o plano de cargos e salários do Município, esta categoria não pertence à carreira do Magistério.

O tempo médio de atuação das profissionais da instituição pesquisada na Educação Infantil em 2014 era de 11,4 anos. Destaca-se que 30,6 % das profissionais possuíam mais de 15 anos de experiência na Educação Infantil e 25% possuíam até cinco anos de experiência.

Em relação à carreira, 50% das docentes se declararam satisfeitas, 21% insatisfeitas, pois a carreira não lhes permite progredir profissionalmente e 13% indiferentes em relação à carreira.

De acordo com a declaração das profissionais com função docente que responderam ao questionário (professoras e auxiliares de sala), 54% recebiam um salário bruto mensal entre 1 e 2 salários mínimos (SM), 13% possuíam salário entre 2 SM a 3 SM, 17% entre 3 SM e 4 SM, 8% entre 4 SM e 5 SM, 4% entre 5 e 7 SM e 4% entre 7 SM e 10 SM.

No que se refere à quantidade de horas semanais em que atuavam com as crianças, verificou-se que 41% das docentes cumpriam 40 horas semanais, sendo 8 horas destinadas à hora-atividade. 37,5% respondeu que cumpria 30 horas semanais, sem hora-atividade (auxiliares de sala)¹⁰, 12,5% cumpria jornada de 20 horas semanais e apenas uma professora declarou cumprir jornada de 50 horas semanais (sendo 30 como auxiliar de sala efetiva e 20 horas como professora substituta).

Em 2014, havia uma professora de educação especial que acompanhava uma criança com deficiência em período integral.

AS FASES DA PESQUISA EM FLORIANÓPOLIS

O trabalho de campo foi estruturado em seis fases e, em Florianópolis, o trabalho de campo seguiu rigorosamente cada uma delas, cujo detalhamento para a sua realização foi amplamente discutido e negociado com a participação de toda equipe de pesquisa das quatro universidades brasileiras que integram este estudo, em diversas reuniões que ocorreram no Brasil e na Itália, com a consultoria de duas autoras dos instrumentos, Anna Bondioli e Donatella Savio, da Universidade de Pavia e colaboração de Elena Mignosi, da Universidade de Palermo.

A fase I corresponde a plenária para a apresentação dos instrumentos e do processo de pesquisa, com entrega dos instrumentos impressos e das orientações

aos professores que aceitaram participar, assim como do “Questionário de Meta-avaliação ISQUEN” e “Questionário de Meta-avaliação AVSI”.

Na fase II houve a recolha do “Questionário de Meta-avaliação ISQUEN” e “Questionário de Meta-avaliação AVSI” preenchidos por aqueles que aderiram à pesquisa.

A fase III foi composta por três encontros de discussão acerca de cada instrumento com cada Grupo de Trabalho (ISQUEN – 0 a 3 anos – e AVSI – 3 a 6 anos). No último encontro seriam esclarecidas as modalidades de aplicação dos instrumentos e decididos os detalhes de sua utilização.

A fase IV foi destinada ao período de observação das turmas, entrevistas e consulta à documentação. Ao longo de uma semana, cada profissional da instituição faria a observação e a pontuação da área do instrumento correspondente à sua turma – ISQUEN ou AVSI. Na mesma semana de observação e pontuação por parte dos membros da instituição, as pesquisadoras fariam a observação e pontuação da mesma área, a partir do acompanhamento em um dia em cada turma participante da pesquisa. Após a utilização do instrumento, as pesquisadoras recolheriam as avaliações individuais e construíam tabelas em que seriam postos em evidência os “pontos fortes” e os “pontos fracos” do contexto para dimensionar os itens da área avaliada, bem como as concordâncias e discordâncias.

Na fase V houve dois encontros de restituição sobre a observação e pontuação da área escolhida. Nessa fase, foram restituídos ao grupo os resultados do processo avaliativo, estimulando reflexões sobre os pontos fortes e fracos do contexto em relação à área avaliada, debatendo sobre as avaliações discordantes, aprofundando as razões dos diferentes pontos de vista.

Por fim, na fase VI ocorreu a plenária para balanço geral do processo com a participação do coletivo da instituição e devolução, por parte dos professores, do “Questionário de Avaliação Final do Processo”.

Cada fase foi constituída por objetivos, percursos e propostas distintas. Neste meandro, convém ressaltar o comprometimento das profissionais envolvidas em cada fase, desde o acolhimento na Instituição de Educação Infantil, as reorganizações do cotidiano para atender as demandas da pesquisa, a responsabilidade no uso dos instrumentos e a seriedade no processo de ouvir e discutir sobre os resultados.

“AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO”: REFLEXÃO CRÍTICA DE TODO O PERCURSO

No mês de dezembro de 2014, foi realizada uma plenária final, na qual as pesquisadoras e professoras apresentaram o trabalho desenvolvido de forma detalhada, sintetizando cada fase da pesquisa, para que todos os profissionais da instituição compreendessem o que foi abordado nas diversas reuniões realizadas durante o ano, bem como a organização geral da pesquisa.

Na avaliação final do processo de pesquisa, as profissionais participantes do percurso sinalizaram que:

- O processo contribui de modo formativo com a ampliação dos saberes e fazeres na Educação Infantil. Os instrumentos ISQUEN e AVSI contribuíram sobremaneira para “alargar” a capacidade de olhar o contexto. Disseram que antes deste estudo não consideravam alguns aspectos do contexto como passíveis ou merecedores de atenção/avaliação.

- Os instrumentos como um todo, o que mais contribui são os itens que tratam do planejamento, do registro e avaliação das crianças, o que para elas, são aspectos que ainda deixam a desejar no cotidiano da unidade.

- A continuidade deste estudo poderia subsidiar a busca de estratégias para qualificar o que, nesse curto tempo, perceberam que está deficitário ou fragilizado no trabalho cotidiano da instituição.

- A análise dos instrumentos permitiu que o grupo participante refletisse sobre o quanto a relação creche-família ainda é tímida no contexto da instituição.

Ouvir os apontamentos das professoras integrantes do processo de pesquisa se constituiu como um momento formativo para ambas as partes – pesquisadoras e professoras – visto que por meio de uma relação de confiança estabelecida desde o início do percurso, na Plenária final as professoras mostraram-se bastante seguras em suas críticas, sugestões, elogios e questionamentos acerca de toda a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS INSTRUMENTOS E DO PERCURSO AVALIATIVO

A metodologia utilizada, ao mesmo tempo que foi um desafio para todos os envolvidos, foi mobilizadora de um debate entre os indivíduos comprometidos e atuantes na instituição. Foi um verdadeiro exercício de escuta na medida em que a análise dos instrumen-

tos remetia à discussão sobre a qualidade. Tratava de uma qualidade não abstrata, mas referenciada nos itens e critérios apresentados pelos instrumentos e, por assim ser, resultou em reflexão e trocas de pontos de vista contextualizados. De acordo com Bondioli e Savio (2013, p. 23)

Qualidade é transação, ou seja, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse pela instituição, que têm responsabilidades em relação a ela, que com ela estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir de maneira consensual valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a instituição e sobre como deveria ou poderia ser. Não há, portanto, qualidade sem participação. Não somente porque, como se disse, é um princípio de intersubjetividade que garante a validade dos critérios sobre os quais basear a qualidade, mas também porque é sinergia das ações dos diversos atores na busca de tentativas compartilhadas que torna efetiva a possibilidade de realiza-las.

Desse modo, o percurso da pesquisa, as reflexões e discussões que este suscitou sobre o contexto da Educação Infantil e suas especificidades foram de grande valia para o processo formativo de modo individual e para a instituição na condição de corpo profissional que se debruça sobre o alcance de um trabalho cada vez mais coletivo.

Os encontros realizados para estudo dos instrumentos ISQUEN e AVSI, os tempos de observação em cada grupo etário, as reuniões de trabalho para aprofundar a reflexão sobre a área escolhida e os processos de devolução da avaliação realizada evidenciaram não só a pertinência dos instrumentos para avaliação de contexto em espaços coletivos de Educação Infantil, como também suscitaram importantes reflexões acerca da política de Educação Infantil brasileira, tanto em âmbito local quanto nacional.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa manifestaram a necessidade cada vez mais premente do trabalho coletivo, de um elo mais efetivo entre universidades e instituições de Educação Infantil. O percurso da pesquisa realizada contribuiu sobremaneira, de acordo com a avaliação das profissionais, para essa proximidade, para troca de experiências formativas, bem como para discutir/estudar novas possibilidades de constituição do dia a dia educativo da creche e da pré-escola. Dentre as questões sinalizadas, surgiu como demanda a formação continuada em serviço, na própria unidade educativa, para além da formação já oferecida pela Rede Municipal de Florianópolis.

Outra contribuição da metodologia foi a construção de profícuo diálogo das pesquisadoras com

as professoras participantes da pesquisa. Trocas, entendimentos e também divergências, assim como cumplicidade no trato com a questão ética do estudo. Os instrumentos se mostraram férteis para promover um diálogo produtivo (porque concreto e situado), a troca e a partilha, que, em alguns momentos, foram permeados por tensões e pontos de vista divergentes. Assim, identificou-se não só a pertinência do instrumento para avaliar o contexto brasileiro, bem como da metodologia proposta pelas pesquisadoras italianas, pois, notadamente, identificou-se o valor formativo para a instituição de modo geral e para cada profissional em particular que o trabalho desenvolvido promoveu.

Para as professoras, sobretudo, enxergar-se como protagonistas do processo foi bastante salutar, pois, encontraram nos encontros de estudo e no debate o espaço-tempo para serem ouvidas e consideradas como possuidoras de saberes e experiências docentes. Este envolvimento e este protagonismo foram incorporados pelas profissionais, o que fez com que estas assumissem lugar de reciprocidade e responsabilidade com o trabalho realizado.

Neste sentido, embora a unidade de análise fosse a pertinência dos instrumentos para avaliação de contexto na educação infantil brasileira, o processo desencadeado permitiu, com maturidade profissional e análise crítica, desenvolver o olhar de dentro para o cotidiano vivido.

Dessa análise referenciada nos instrumentos identificou-se a necessidade de promover mais estudos focados na relação creche-família e em torno da inovação pedagógica, ambas as questões reiteradas ao longo dos encontros. São temáticas recorrentes no âmbito da formação de professores e na prática pedagógica nas instituições, as quais requerem mais atenção da política nacional e local.



NOTAS

¹ Estimativas populacionais para os municípios brasileiros em 01.07.2014. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2010. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2014/estimativa_dou_2014.pdf Acesso em 11/11/2014.

² A diferenciação entre as Creches e NEI'S, inicialmente, era a faixa etária e o período de atendimento, sendo que as creches atendiam em período integral e os NEIs, em período parcial. Atualmente, essa diferenciação não existe mais. Os Núcleos de Educação Infantil Vinculados também são

mantidos totalmente pela Prefeitura, porém funcionam no mesmo local das Escolas Básicas.

³ Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/24_10_2013_11.56.38.60523a3749fc2ec14be6b5ec03a986cf.pdf, Acesso em 11/11/2014.

⁴ O programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>

⁵ GI – crianças de 0 a 1 ano de idade; GII – de 1 a 2 anos; GIII – de 2 a 3 anos; GIV de 3 a 4 anos; GV – de 4 a 5 anos e GVI – de 5 a 6 anos.

⁶ A renda familiar é declarada no momento de inscrição por vaga, pois, de acordo com os critérios definidos pela Secretaria Municipal de Educação (artigo 5º da PORTARIA Nº 286/2014) foi estabelecido para a classificação das crianças inscritas o critério da menor renda per capita. A creche possui uma lista de espera para as crianças que ainda não estão matriculadas.

⁷ São os seguintes documentos: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil do município de Florianópolis (2010) e Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012). Esses eram os documentos orientadores do trabalho até 2014. Em 2015, um terceiro documento foi publicado, a saber: “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”.

⁸ Os profissionais docentes são todos que atuam diretamente no processo pedagógico junto às crianças, professores de sala, auxiliares de sala, auxiliares de inclusão, professor auxiliar de ensino, professor de educação física, dentre outros.

⁹ Profissional que substitui a professora referência nos dias de “hora-atividade” e nos casos de ausência de professoras.

¹⁰ A função de auxiliar de sala não pertence à carreira do magistério na Rede Municipal de Florianópolis e, por isso, não possui hora-atividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becchi, E. (2014). Falar na creche, falar da creche. In L. Cipollone (org.), *Instrumentos e Indicadores para avaliar a Creche: um percurso de análise de qualidade*, pp. 111-123. Curitiba: Ed. UFPR.
- Bondioli, A. e Savio, D. (2013) *Participação e Qualidade em Educação da Infância: percursos de com-*

partilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: Ed UFPR.

Brasil (2010) *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.

Brasil (2010) *Estimativas populacionais para os municípios brasileiros em 01.07.2014*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2014/estimativa_dou_2014.pdf

Cipollone, L. (Org) (2014). *Instrumentos e Indicadores para avaliar a Creche: um percurso de análise da qualidade*. Curitiba: Ed. UFPR.

Ferrari, M. (2014) Uma experiência de pesquisa-formação com instrumentos avaliativos. In: L. Cipollone (org.). *Instrumentos e Indicadores para avaliar a Creche: um percurso de análise de qualidade*, pp. 73-92. Curitiba: Ed. UFPR.

Florianópolis (2015). *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Betim-MG: CGP Solutions.

Florianópolis (2012). *Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis*. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. - Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda.

Florianópolis (2010). *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. - Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda.

Florianópolis (2014). *Relatório de Gestão de 2013*. Diretoria do Observatórios da Educação – DIOBE. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_05_2015_15.40.31.b51e79692ad81e915fbd46dfec9ea283.pdf

Artículo terminado el 20 de Enero de 2017

Fechas: Recepción 5.02.2017 | Aceptación: 11.08.2017

Abreu, G.; Dias, J. e Mafra-Rebello, A.H. (2017). Avaliar o contexto da educação infantil: a experiência de pesquisa em uma unidade educativa pública em Florianópolis (SC). *RELADEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 61–70



Geysa Spitz Alcoforado de Abreu

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC,
Brasil

geysa.udesc@gmail.com

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2007) e mestre em Educação pela PUC/SP (2003). É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1999), com habilitação em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Supervisão e Orientação Educacional. Atualmente é professora adjunta do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Formação de Professores, História da Educação, Gestão Escolar.



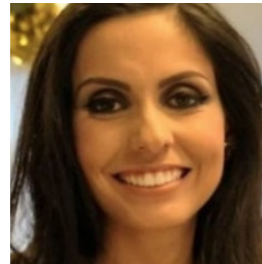
Julice Dias

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC,
Brasil

julice.dias@hotmail.com

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Mestre em Educação, pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Pedagoga pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1994). Atualmente é professora do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Integra o GEDIN (Grupo de Pesquisa em Educação Infantil), na mesma Universidade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação da infância, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, planejamen-

to, currículo, aprendizagem e formação de professores. Tem vasta experiência em formação continuada de docentes universitários e professores da educação infantil e ensino fundamental. Possui também experiência ampla em assessoria pedagógica a Prefeituras no que tange à elaboração de propostas curriculares e programas de formação docente na modalidade continuada. Atualmente é vice-presidente do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis



Aline Helena Mafra-Rebelo

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC,
Brasil

ahelenamafra@gmail.com

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Educação e Especialista em Docência na Educação Infantil pela mesma universidade. É graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente é professora da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Tem experiência na área de Educação, e é pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), sediado no Centro de Ciências da Educação da UFSC.

Contrastes e deslocamentos na experiência com instrumentos italianos de avaliação de contexto numa escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro

Contraposiciones y desplazamientos en la experiencia de instrumentos italianos de evaluación de contexto en una escuela del gobierno de la ciudad de Rio de Janeiro

Contrasts and displacements in the experience with Italian context assessment instruments in a municipal public school in Rio de Janeiro city

Daniela de Oliveira Guimarães;
Patricia Corsino;
BRASIL

RESUMO

Este texto discute os resultados da investigação “Formação de la Red en Educación Infantil: evaluación del contexto”, que teve como um dos campos empíricos uma escola de educação infantil municipal da cidade do Rio de Janeiro. O principal objetivo da investigação foi comparar a experiência italiana de avaliação do contexto com a realidade experimentada no Brasil, utilizamos os ISQUEN e AVISI instrumentos italianos utilizados nas instituições de educação infantil pública com o objetivo de compreender o potencial de suas dimensões avaliativas no contexto brasileiro. O processo com o uso da metodologia de escalas italianas mobilizou reflexões acerca das práticas e concepções da qualidade educativa na educação infantil, consolidando-se como um espaço formativo. As divergências entre os pressupostos das escalas e as crenças dos professores da escola investigada no Rio de Janeiro têm provocado muitos debates. Portanto, para este artigo selecionamos entre as diferentes questões a reflexão sobre a reinterpretação da função do docente desde a perspectiva do seu papel como gestor das práticas, ressaltando a intencionalidade pedagógica a observação, o planejamento, a avaliação e a documentação. O texto tem como principais referências os estudos teóricos de Gandini, L. e Edwards, C. (2002); Bondioli, A. e Savio, D. (2013); Bondioli, A. e Becchi, E. (2003) e Fortunati, A. (2009).

Palavras-Chave: Avaliação do Contexto, ISQUEN, AVISI, Educação Infantil, Participação

RESUMEN

Este texto examina los resultados de la investigación “Formación de la Red en Educación Infantil: evaluación del contexto”, que tuvo como uno de los campos empíricos una escuela de educación infantil del gobierno de la ciudad de Río de Janeiro. El principal objetivo de la investigación fue comparar la experiencia italiana de la evaluación del contexto con la realidad experimentada en Brasil, utilizando los instrumentos italianos ISQUEN y AVISI en las instituciones de educación infantil pública con el fin de entender el potencial de sus dimensiones evaluativas en la escena brasileña. El uso de la metodología de las escalas italianas movilizó reflexiones acerca de las prácticas y concepciones acerca de la calidad educativa en la educación infantil, consolidándose como un espacio formativo. Las divergencias entre los presupuestos de las escalas y las creencias de los maestros de la escuela investigada en Río de Janeiro han provocado muchos debates. Entre las diferentes cuestiones, en este artículo se reflexiona sobre la reinterpretación desde la perspectiva del contexto de relaciones, de la función del docente como gestor de las prácticas, resaltando en la intencionalidad pedagógica la observación, la planificación, la evaluación y la documentación. El texto tiene como principales referencias los estudios teóricos de Gandini, L. y Edwards, C. (2002); Bondioli, A. y Savio, D. (2013); Bondioli, A. y Becchi, E. (2003) y Fortunati, A. (2009).

Palabras clave: Evaluación de Contexto, ISQUEN, AVISI, Educación Infantil, Participación

ABSTRACT

This text analyzes part of the results found in the research “Education of the Network in Early Childhood Schools: Context Assessment”, which had as one of the empirical fields an Early Childhood Education School in Rio de Janeiro city. The main objective of the research was to compare the Italian experience of context evaluation with the reality experienced in Brazil, using the Italian instruments ISQUEN and AVISI in public child education institutions, in order to understand the potential of its evaluative dimensions in the Brazilian scenario. All the experience’s process with the methodology of using the Italian scales mobilized reflections on assumptions that mark the practices and on the educational quality in Early Childhood Education, constituting itself as a formative space. The contrasts perceived by the group of teachers of the School investigated in Rio de Janeiro, between their assumptions and those of the scales, caused several displacements. Among the multiple issues raised, we have chosen in this article the reflection on the reinterpretation of the teacher’s role from the perspective of the relational context as an organizer of the practices, emphasizing the observation, planning, evaluation and documentation in the pedagogical intentionality. The text had as main theoretical references the studies of Gandini, L. & Edwards, C. (2002); Bondioli, A. & Savio, D. (2013); Bondioli, A. & Becchi, E. (2003) and Fortunati, A. (2009).

Key words: Context Evaluation, ISQUEN, AVISI, Early Childhood Education, Participation

O homem está na cidade
como uma coisa está em outra
e a cidade está no homem
que está em outra cidade
(...)

cada coisa está em outra
de sua própria maneira
e de maneira distinta
de como está em si mesma

a cidade não está no homem
do mesmo modo que em suas
quitandas praças e ruas

Ferreira Gullar, Poema Sujo, 1975

INTRODUÇÃO

Gullar apresenta poeticamente a relação homem e cidade, sujeito e mundo. Um está no outro, de uma maneira muito própria. Mas a cidade está no homem de forma distinta de como está nas coisas porque o

homem significa este mundo e cada sujeito produz seus próprios sentidos. Entendemos com Bakhtin (2000) que há um processo de apropriação do sujeito que se inicia desde as suas primeiras relações com o outro. O mundo nos é dado a conhecer pelo outro, pela palavra constituinte. Nesta relação com o outro, significados são partilhados e sentidos construídos. Há uma complexidade nesta relação sujeito e mundo e vice-versa, uma vez que a riqueza do contexto não se reduz à quantidade de possibilidades de relações objetivas, mas inclui também a qualidade delas. Qualidade que se efetiva pela presença dialógica, ativa e responsiva do outro, pelos significados e sentidos que são produzidos. Pensar o contexto educativo – que está nas crianças e as crianças nele – exige considerar esta complexidade relacional. Um grande desafio para as práticas educativas e para a avaliação deste contexto, já que também aqui um está no outro, o sujeito-criança e o sujeito-adulto constituem o contexto que também os informa e forma.

Este texto analisa parte dos resultados da pesquisa “Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto” que teve como um dos campos empíricos uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Fundada em 2010, a escola está localizada numa comunidade da zona oeste da cidade, que atende crianças de 0 a 5 anos de classes populares.

Esta escola foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação –SME por ter uma equipe receptiva à pesquisa e por ser considerada uma escola que desenvolve um bom trabalho pedagógico e que mantém um bom relacionamento com as famílias e a comunidade. Em 2014, contava com um total de 171 crianças matriculadas, sendo que 96 tinham de 0 a 3 anos, distribuídas em quatro turmas de creche em horário integral e 75 crianças de 4 a 5 anos, organizadas em quatro turmas de pré-escola – duas por turno – que funcionava em horário parcial. Contava com 23 profissionais concursados (uma Diretora, uma Diretora Adjunta, uma Coordenadora, oito Professoras e doze Agentes Auxiliares de Creche) e nove profissionais terceirizados que trabalhavam na cozinha e em serviços gerais. O Grupo de trabalho da pesquisa foi composto por oito mulheres – seis professoras e duas auxiliares – com idade entre 27 e 51 anos, todas com formação em Pedagogia.

O processo de pesquisa destacou-se por mobilizar reflexão crítica e conjunta a respeito de diversos aspectos da prática pedagógica na instituição parceira. O olhar exterior da Universidade, confrontado

com o olhar das profissionais da instituição e matizado pelos textos dos instrumentos de avaliação, provocou vários questionamentos com relação à visão de criança e à organização dos espaços, dos tempos e dos fazeres pedagógicos. O movimento reflexivo ensejou contribuições importantes para a análise dos pressupostos que orientam o trabalho pedagógico da Educação Infantil no Brasil (a partir do contexto local carioca) em contraste com os pressupostos italianos, implícitos nos descritores que compõem as escalas ISQUEN e AVISI.

Cabe ressaltar que os pressupostos da pedagogia italiana estão explicitados em diferentes publicações traduzidas para o português há mais de uma década, entre elas destacamos Bondioli e Montovani (1998), Bondioli e Becchi (2003), Edwards, Gandini e Forman (1999), Fortunati (2009), entre outros. Trata-se de uma bibliografia difundida no Brasil, que tem sido socializada nas instâncias formativas, especialmente nas que desenvolvem formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil, o que inclui o curso de Pedagogia.

A experiência de Educação Infantil italiana tem tido repercussão internacional pela coerência do fazer pedagógico com os pressupostos dos estudos contemporâneos que trazem a noção de competência como distintiva de uma nova posição da criança no mundo, que se caracteriza pela capacidade de “co-construção da própria infância como também da sociedade. Este paradigma da competência faz das crianças agentes sociais plenos, cujo agir modifica as estruturas sociais em que se encontram, dando-lhes outros sentidos (Castro, 2013, p. 18). É justamente esta coerência entre visão de criança e trabalho pedagógico presente nas escalas italianas que justifica a discussão destes instrumentos na realidade brasileira. Todos os documentos de orientação para a Educação Infantil elaborados pelo Ministério da Educação, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –DCNEI (CNE/CEB, 2009), apresentam tais concepções de criança. Entendemos que a melhoria da qualidade educacional de creches e pré-escolas, diante das desigualdades sociais, é um dever do estado rumo à democratização da sociedade brasileira e as discussões provocadas pelas escalas e sua metodologia podem trazer importantes elementos para subsidiar as políticas públicas de Educação Infantil.

O objetivo da pesquisa, como sublinhado no Projeto, não era a avaliação da instituição parceira, mas “colocar à prova as escalas italianas”. Fez parte deste processo a experiência com a metodologia de uso

das escalas, na qual a participação coletiva da escola e a negociação pela melhoria da qualidade da oferta educacional na instituição são motores importantes no processo avaliativo. A metodologia constou dos seguintes procedimentos: adesão de um grupo de professores da escola com representantes de todas as turmas para formar o grupo de trabalho, leitura crítica das escalas por parte dos professores, encontros de meta-avaliação dos instrumentos no coletivo do grupo de trabalho para discutir suas potencialidades para a avaliação de contexto na realidade brasileira e situações de uso das escalas, que incluíram observações das turmas pelas pesquisadoras e auto-avaliação dos professores com discussão a partir das notas atribuídas. Todo o processo mobilizou reflexões sobre pressupostos que balizam as práticas e sobre a qualidade educativa do que é proposto às crianças que acabaram por promover, entre os integrantes do grupo de trabalho e as pesquisadoras, um espaço reflexivo e formativo.

Como enfatizam Bondioli e Savio (2013, p. 33), “a qualidade não é uniformidade a um modelo predefinido, mas elaboração compartilhada de uma fisionomia e de uma identidade”. Nesta perspectiva, a qualidade é entendida como participação negociada que envolve a discussão coletiva sobre a constituição de uma identidade institucional. Assim, as professoras copesquisadoras, ao longo do processo de pesquisa, foram se perguntando sobre as concepções que sustentavam as suas práticas. Este foi um aspecto relevante na experiência da equipe da Universidade junto à instituição no Rio de Janeiro. O confronto de pontos de vista, entendido como possibilidade de se pensar a qualidade, nos fez indagar: como a instituição carioca foi confrontada pelos paradigmas presentes nos instrumentos de avaliação italianos?

Uma das professoras da instituição pesquisada expressou a questão do descompasso entre os paradigmas que marcam a identidade do trabalho pedagógico nas duas realidades, brasileira e italiana, com o seguinte enunciado: “parece que o que o instrumento quer dizer é mais do que estamos entendendo”. Havia uma clara tensão entre os pressupostos que sustentam as escalas e aqueles que dão suporte às práticas das professoras envolvidas na pesquisa. Este contraste trouxe questões para pensarmos as diferentes identidades das instituições de Educação Infantil, especialmente quando se trata de contextos distintos, mas evidenciou também o potencial das escalas como meio para as professoras refletirem sobre a sua ideia de escola e aquela proposta no instrumento, entre os

seus critérios de qualidade e os que os instrumentos indicam. Um deslocamento de posição para poder olhar o trabalho com as crianças a partir de outra perspectiva.

Durante o processo de pesquisa, na discussão de um dos itens das escalas sobre como os professores acolhem as intencionalidades das crianças, as professoras reconheceram que desenvolvem propostas mais coletivas e menos individualizadas, mais diretas do que dialógicas. Relataram que o diálogo com as produções infantis é muito recente, mais viável no berçário, pelas características da própria idade, evidenciando a predominância de um modelo de Educação Infantil muito centrado na ação do adulto. Esta posição reitera os resultados de pesquisas que se debruçaram sobre experiências educacionais cariocas na Educação Infantil. A pesquisa de Kramer et alii (2009) desenvolvida em 21 escolas de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro evidenciou tendências à centralização na figura do adulto, à fragmentação do trabalho pedagógico, à focalização em atividades isoladas, ao aligeiramento do tempo e espaço para brincadeira no cotidiano de creches e pré-escolas investigadas. Esta situação explicita o contraste com a proposta italiana, marcada por intensa valorização das crianças, de suas ações e reações, e também pela valorização do contexto como organizador das experiências e da participação das famílias.

Por considerar este contraste como uma tensão paradigmática que emergiu na pesquisa, mas que traz reflexões para se pensar o trabalho educativo de creches e pré-escolas brasileiras, trataremos, neste texto, de alguns de seus aspectos. Inicialmente trazemos os aportes teóricos que consolidam a visão de contexto como organizador das práticas; em um segundo movimento, focalizaremos as repercussões da adoção desta visão na organização do trabalho pedagógico de creches e pré-escolas brasileiras, a partir do depoimento das professoras parceiras da pesquisa sobre as ações de planejar, observar e documentar o cotidiano com as crianças. É nosso objetivo pensar sobre como o papel do adulto/professor pode ser reinterpretado a partir da visão do contexto como organizador das práticas, destacando-se na intencionalidade pedagógica a observação, o planejamento, e a documentação.

O CONTEXTO COMO EIXO DAS INTERAÇÕES

74 Segundo Bondioli (2008), os instrumentos de ava-

liação italianos inspiram-se num modelo ecológico da realidade a ser avaliada. O que significa que consideram a complexidade do ambiente escolar entendido não só por suas características materiais, mas também pelas ações dos sujeitos nele, ou seja, os elementos concretos organizados assumem significados e provocam interações contínuas, que abarcam os aspectos afetivo, social, simbólico das experiências que aí se realizam. O ambiente é concebido como processo, pois se modifica continuamente pelo efeito das ações, aspirações, relações dos sujeitos que ali operam, e tais transformações, por sua vez, influenciam também o agir dos sujeitos.

Fortunati (2006) afirma que, ao considerarmos a criança ativa e potente, única e irrepitível, é preciso compreender também a imprevisibilidade de suas ações e possibilidades de constituir relações e sentidos. As crianças aprendem porque tocam, mexem, investigam, exploram o mundo em ações diretas sobre os objetos e em relações com adultos e outras crianças. Isto provoca os contextos da Educação Infantil a organizar-se tendo em vista a criação de oportunidades ricas e diversas para as crianças, mais do que a partir de conteúdos e tarefas previamente estabelecidos pelos adultos. Para o autor, trata-se de pensar “o valor do contexto como elemento de apoio e, ao mesmo tempo, como algo construtivamente relacional nas diversas situações que implicam tanto as crianças como os adultos.” (Fortunati, 2006, p. 59). Esta ideia nos convida a reinterpretar o papel do adulto, deslocando do eixo que gira em torno do ponto de vista do educador para o centro de gravidade das relações que vinculam as crianças, os adultos e o contexto, o que representa uma modificação de grande relevo (Fortunati, 2006, p. 61).

O desafio nesta forma de instituir o trabalho pedagógico é garantir estruturas organizadas, facilmente “legíveis” pelas crianças e abertas às suas explorações. Quando não há esta possibilidade, o que move as crianças é a direção que o adulto imprime ou o acaso. Assim, o contexto relacional constitui-se tanto pelo modo como o espaço físico é organizado quanto pela forma como o tempo é vivido neste espaço. O espaço torna-se ambiente de trocas, explorações, interlocuções diversas e crescimento de todos os envolvidos, a partir de um planejamento que propicia experiências contínuas e significativas das crianças nele. Assim, elementos importantes numa pedagogia centrada no contexto relacional são a organização do espaço – que inclui desde a arquitetura, chegando ao mobiliário, materiais, recursos diversos, suas dispo-

sição e legibilidade –, os modos de gestão do grupo de crianças neste espaço, a organização da rotina e do cotidiano e também as possibilidades de ação, interlocução e expressão dos que ali convivem.

O espaço físico e as interações que ele propicia é compreendido como interlocutor das crianças. Não é um “receptáculo neutro” ou “pano de fundo” para as ações pedagógicas, mas elemento importante do projeto pedagógico. Neste sentido, algumas situações são especialmente observadas, a saber: a previsão de ambientes que acolham pequenos grupos (cantos temáticos), assim como espaços mais amplos para brincadeiras que requerem mobilidade; a possibilidade de tempos de experiência contínua e mais intensa entre adultos e crianças em pequenos grupos (mais do que em grandes grupos); a articulação de espaços e tempos para situações individualizadas, de atenção pessoal, tendo em vista desviar da pressa e da desvalorização do corpo (Fortunati, 2006).

O espaço como gerador de experiências permite também que elas sejam sustentadas e apoiadas por um adulto que não tenha uma atuação invasiva, mas que responda, acompanhe e favoreça as iniciativas das crianças. Consideramos experiências, neste contexto educativo, não apenas os possíveis experimentos que fazem parte das explorações das crianças, mas, principalmente, aquilo que faz sentido, que pode ser compartilhado, que ganha uma temporalidade para além do imediatamente vivido e que, portanto, constitui o sujeito. Desta forma, o tempo da experiência não se reduz ao cronológico, mas se refere às intensidades do vivido, às possibilidades de encontro, de resignificação, de retorno para fazer de novo.

Uma Educação Infantil que considera o contexto relacional como elemento fundamental das interações implica numa nova posição do professor, não mais como alguém que dirige as crianças, numa perspectiva tutorial ou como aquele que deixa fazer, numa postura de permitir uma liberdade desprovida de intencionalidade. Nesta pedagogia relacional, o adulto organiza o ambiente, observa as interações, escuta, reitera o que a criança faz, coloca-se disponível para troca, responde, entra no jogo que a criança inicia. Há um deslocamento do professor do previsível, do controle, da homogeneidade de ações, de respostas padronizadas, do domínio da proposta e do que acontecerá para assumir o lugar de alguém que entra nas interações com as crianças aberto ao novo, às incertezas, efetivando uma interlocução dialógica e respeitosa.

A intencionalidade educativa constitui-se a partir

da atenção aos movimentos das crianças e aos sentidos por elas produzidos e significados compartilhados. O professor, ao se colocar no lugar de cenógrafo ou organizador de espaços instigadores e relacionais, abre-se para a escuta e consideração das ações das crianças e seus sentidos. Destitui-se de um lugar verbalista e controlador para assumir uma perspectiva observadora e dialógica. Para Fortunati (2006, p. 26), “menos centralidade [do professor] não quer dizer um menor grau de compromisso nem menos relevância, mas, antes, um compromisso não só orientado para a relação, como também para a predisposição de contextos”. Compreender a importância de organizar o contexto educacional de forma convidativa para as ações e interações das crianças, dispor de tempo para que as interações ali se estabeleçam, encontrar o lugar de colaborador das inúmeras interações que o contexto possa provocar, das crianças entre si, entre elas e os adultos, entre elas e os diversos materiais, conhecimentos, arte, cultura, vida, constituem um dos grandes desafios da docência na Educação Infantil. Uma docência que busca uma identidade que se afaste do modelo de educação centralizada no professor, que foi construída ao longo da história e que persiste e resiste, apesar das severas críticas. Nesta perspectiva, duas mudanças paradigmáticas articulam-se e encontram-se na base dos instrumentos italianos de avaliação de contexto: a concepção de criança ativa, criativa, produtora de cultura, e descentralização do professor que inclui o contexto como provocador de interações, no qual se destacam as diversas formas de organização do ambiente e possibilidades de significação e também a gestão do grupo de crianças. A assunção destes paradigmas efetiva-se no trato diário com as crianças e suas famílias, nas oportunidades interativas que o contexto educacional promove, provoca e acolhe.

A escola que foi campo empírico da pesquisa segue um modelo de muitas instituições de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro e também do Brasil. Os espaços das salas de referência das turmas, com exceção do grupo do berçário, são organizados com mesas e cadeiras, estantes e armário encostados nas paredes, murais com diferentes funções: chamada, aniversariantes do mês, abecedário, desenhos de crianças. Os móveis são encostados nas paredes para haver espaço livre no centro para esticar os colchonetes no horário de sono das crianças e também para fazer rodas de conversa, contar história ou outras atividades coletivas ou em pequenos grupos. Durante as observações da pesquisa, foi possível perceber

que, embora as turmas tivessem materiais para o desenvolvimento de propostas de artes, de construção, jogos, brinquedos, livros, entre outros, o acesso das crianças a eles passava, na maioria das turmas, pelas professoras, seja distribuindo, seja permitindo o uso, seja propondo atividades. Este modelo se diferencia bastante do que é proposto na avaliação de contexto das escalas e do que pode ser observado nas escolas italianas em visitas realizadas pela equipe da pesquisa nas cidades de Modena e Pistoia, lugares onde as escalas foram usadas, ou San Miniato e Florença. No contexto italiano, a efetivação da descentralização do professor aliado a um contexto rico e diversificado sustenta possibilidades de que as crianças façam escolhas, tomem decisões, defendam seu ponto de vista, argumentando, explorando, e tudo isso oportuniza o desenvolvimento da autonomia.

Podemos dizer que a garantia de contextos ricos e ações criativas e autônomas das crianças relacionam-se com uma intencionalidade pedagógica não diretiva por parte dos adultos, como já foi exposto, mas desenhada em dimensões importantes do trabalho pedagógico que, no instrumento de avaliação ISQUEN (da creche – o a 3 anos) e no instrumento AVSI (da pré-escola – de 4 e 5 anos), se denominam, respectivamente, “saberes do fazer” e atividades profissionais para “promover a experiência educativa”. Trata-se das ações, por exemplo, de observação, planejamento e documentação do trabalho pedagógico.

A seguir, analisamos como essas dimensões são consideradas nos instrumentos italianos e como alguns de seus aspectos foram avaliados pelas professoras que participaram da pesquisa no Rio de Janeiro e tiveram a oportunidade de analisar as escalas e passar pela avaliação de contexto. Vale dizer que trazemos para esta reflexão depoimentos e informações produzidos no momento de ponderação sobre pontuação das escalas, quando tanto professoras como pesquisadoras expunham os porquês da atribuição de pontos em cada item e descritor.

OBSERVAÇÃO, PLANEJAMENTO, DOCUMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO: ENTRE AS ESCALAS ITALIANAS E O FAZER PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA CARIOCA

Fortunati (2006) designa a descentralização do professor como “protagonismo indireto”. Embora possamos considerar que no contexto relacional não haja,

propriamente, um protagonista, a ambiguidade da expressão usada pelo autor traz elementos para que se discuta a especificidade da prática pedagógica na Educação Infantil. A responsabilidade pela organização das experiências, dos espaços, pela escolha dos materiais e disposição deles para que sejam um convite às interações é do professor. Por sua vez, não é ele quem dirige as ações das crianças, mas é ele quem responde, acolhe, dá continuidade e sugere. Diversas ações docentes ocorrem antes, durante e depois dos momentos de interação com as crianças e que têm importantes implicações na qualidade das relações e interlocuções, são elas: reflexões, planejamento, organização do espaço e de materiais, escuta atenta e sensível, observações, registros, documentação e uma postura dialógica junto às crianças que possibilita que elas sejam encorajadas, que suas ações sejam ampliadas e diversificadas.

As duas escalas italianas dão especial relevo às ações de organização do trabalho pedagógico. Estas ações são mobilizadoras de aprendizagem e marcam o fazer docente. Na AVSI, a Área II denomina-se Atividades Profissionais. O primeiro item desta área é o ato de promover a experiência educativa. Observar é uma das ações a serem avaliadas, além de planejar, programar, avaliar, inovar e promover a qualidade do serviço. Na ISQUEN, a Área III denomina-se Os saberes do fazer e compõe-se pelos seguintes descritores: observação, planejamento, programação, avaliação e documentação. Analisaremos a seguir parte da discussão realizada a partir da pontuação atribuída pelas pesquisadoras e pelas professoras.

No que se refere à observação, é importante considerar uma formação de professores capaz de informar o olhar. São as lentes que temos que nos ajudam a ver. O refinamento do olhar envolve um aprofundamento dos estudos e reflexões. São muitas as áreas e perspectivas que vão tecendo e compondo o olhar de cada professor. Mas essa tessitura do olhar também é composta pelas crenças, convicções, posições político-filosóficas que são a trama das nossas formas de conceber o mundo, o outro e a nós mesmos. Portanto, faz-se necessário, muitas vezes, não apenas colocar lentes, mas tirar os véus que não nos deixam ver. Como alerta Bakhtin (2000, p. 202), “quantos véus precisamos tirar da face do ser mais próximo – que nela foram postos pelas nossas reações causais e por nossas posições fortuitas na vida –, que nos pareciam familiar, para que possamos ver-lhes a feição verdadeira e integral”.

É preciso desconfiar do familiar para poder ver

além do conhecido. No trabalho cotidiano com as crianças, isso é fundamental para se chegar a elas não como representantes de uma faixa etária, um gênero, uma etnia ou uma classe social, isoladamente, mas como pessoas que têm lógicas, emoções e expressões próprias, forjadas na cultura de que participam, mas criativas e autorais também. As escalas referem-se à observação como um importante instrumento para conhecer mais as crianças e, ao mesmo tempo, refletir sobre os caminhos do trabalho pedagógico. Ganha maior pontuação a experiência que leva em conta a discussão da observação no coletivo, a partilha com especialistas, a regularidade, o trabalho com os dados observados para alimentar as práticas.

Na relação com os instrumentos avaliativos, percebemos que as professoras consideravam que as observações que realizavam para a escrita dos relatórios bimestrais aconteciam com regularidade, embora fossem feitas de forma mais pontual. Entretanto, disseram que não havia um momento de reflexão coletiva sobre o que observavam, nem uma sistematização das observações. Outro ponto que elas contrastaram com a escala foi referente à figura do especialista. As professoras consideraram que a coordenadora pedagógica não corresponderia ao especialista citado nas escalas italianas. A profissional que trabalha na função de coordenação também é professora e pode ser responsável por várias funções. No caso da instituição pesquisada, a coordenadora era também professora da sala de leitura, o que dificultava o olhar externo, tão importante para cotejar o olhar envolvido dos professores. À falta deste profissional que poderia dar suporte pedagógico ao trabalho do professor é agravada pelo calendário da SME que prevê poucos encontros coletivos. No ano da pesquisa foram apenas quatro encontros, um número insuficiente para constituição de equipe, para os momentos de troca e partilha das observações e do trabalho pedagógico, como apontam as professoras. Outra questão considerada por elas foi a ênfase nas observações das crianças a partir de 4 anos acerca da leitura e da escrita, que fragilizava as observações mais complexas sobre o desenvolvimento integral das crianças. Fato que tem dado à pré-escola uma função preparatória para o Ensino Fundamental, desviando-a de suas especificidades.

De modo geral, a “falta de condições concretas” de trabalho foi apontada como responsável pela distância do que é proposto nos níveis mais bem pontuados das escalas. Observamos que quase a totalidade das professoras da escola fazia dupla jornada, o que significa oito horas e meia de trabalho diário diretam-

te com as crianças. Na instituição pesquisada, quase todas as professoras ficavam na escola o dia inteiro, apenas duas delas se deslocavam para outra escola. Por um lado, este fato criava uma proximidade entre elas. Por outro, era visível o cansaço delas no final do dia. A falta de condições era associada, entre outras questões, ao número de adultos por turma. Pudemos observar que havia mesmo muitas crianças por turma (entre 18 e 25) em espaços pequenos para tanto e que as turmas de crianças com mais de 4 anos não tinha auxiliares, era um só adulto. Entretanto, em que pese as condições, nos perguntamos se a necessidade de mais adultos com as crianças não estaria também relacionada a uma visão de trabalho pedagógico mais neles centrado? Como já descrito anteriormente, os espaços das salas de atividades não estavam organizados de forma legível às ações das crianças, não favoreciam as escolhas, nem a autonomia. As professoras o tempo todo diziam o que era para elas fazerem. Nas observações que fizemos em uma das turmas de berçário, por exemplo, a professora durante quase uma hora ficou sentada na roda cantando para as crianças, falando do dia, cumprimentando cada criança depois do sono da tarde com a música “Bom dia, amiguinho como vai? “.

Nas escalas postas à prova, está implícito que a observação deve ser preparada por meio de estudos e levantamento de instrumentos, ao mesmo tempo em que realizada em vários tempos diferenciados e discutida no coletivo, assumindo uma dimensão reflexiva sobre os processos vividos. Para Gandini (2002), a observação relaciona-se com a escuta das crianças (como metáfora da atenção e do acolhimento às suas diversas linguagens). Assim, “para um observador atento, as crianças dizem muito antes mesmo de desenvolverem a fala” (p. 152). Nesta linha, a observação, a interpretação e a documentação são estruturas do trabalho do professor que dão legitimidade às expressões das crianças. Não são ações esparsas ou evidenciadas em grandes projetos, mas ações docentes diárias e presentes para tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças, comunicando-os e possibilitando revisitações, novas leituras e avaliação das experiências.

A documentação, por sua vez, contribui para construção de uma memória histórica dos atos e das reflexões no âmbito da instituição. Possibilita e registra as mudanças e é realizada em diversas modalidades. No caso da escala AVSI, documentar faz parte de um item que diz respeito à socialização da experiência educativa e relaciona-se também à construção de um

arquivo a ser consultado em qualquer tempo, tendo em vista recuperar a experiência pedagógica, suas mudanças e seus sentidos.

As professoras parceiras da pesquisa reconheceram que documentavam as experiências com as crianças por meio de registros escritos, fotografias e outros instrumentos. De fato, os registros estavam presentes na instituição. Havia diversos álbuns e pastas que reuniam fotografias de anos anteriores, fichários que arquivavam avaliações individuais e grupais passadas. Tudo isso foi apresentado às pesquisadoras, no decorrer da investigação. No entanto, o movimento de organização dos registros para fins de documentação e para que esta contribua para a prática didática (como previsto nas escalas) é algo a ser construído. Os registros que fazem são utilizados de modo mais imediato -para expor o que foi feito- e menos para reflexão sobre as experiências docentes e das crianças. Também destacaram como documentação: os murais que elaboravam no desenvolvimento de projetos, cartazes com legendas, portfólios, fotografais. Foi possível perceber que estes registros eram mais para mostrar o que faziam para os pais em reuniões, mostras pedagógicas e nos espaços de circulação como hall de entrada e corredores, do que para possibilitar reflexões sobre o processo de trabalho, mudanças e alterações.

Nas escalas, observar e documentar também alimentam o planejamento, outro pilar do fazer pedagógico do professor na proposta italiana. Na discussão com as professoras e na entrevista com a direção, pudemos conhecer os planejamentos. Semanalmente cada professora entrega à coordenação a folha de planejamento da turma, que consiste em um quadro com os dias da semana e vários quadradinhos a serem preenchidos com as atividades que pretendem desenvolver a cada dia. A coordenadora lê os planejamentos, faz anotações pontuais, devolve para cada professora. Depois são arquivados em fichários coletivos na secretaria. Ao ler rapidamente alguns deles, observamos que eram planejadas apenas algumas atividades para o horário da manhã- duas ou três- e outras para a parte da tarde. Como desenvolviam projetos temáticos, escolhidos pela equipe de professores e que abarcavam todas as turmas da escola, eram planejadas as atividades que tinham a ver com o tema do projeto e que seriam propostas pelos professores às crianças, tais como: leitura de uma determinada história, um desenho ou pintura sobre a história.

Em relação às escalas, estas listas de atividades esquemáticas foram consideradas como “planejamentos objetivos, baseados nas análises dos tempos,

recursos”. Ainda, para as professoras, a “organização mais precisa das tarefas”, elencada nos instrumentos para definir o planejamento, é realizada sem registro, a partir da experiência diária, dotada de certa informalidade. No contraponto da proposta italiana, de acordo com Gandini (2002), o planejamento é decorrente de intensa observação das crianças, construído a partir das experiências delas, mas também conforme o que os professores pensam que poderá contribuir para o crescimento. O planejamento é entendido como flexível, reflexivo e realizado num contexto coletivo, de intensa discussão sobre os interesses das crianças e as possibilidades de estendê-los.

Nas escalas italianas, planejar envolve elaborar planos de trabalho onde são especificados problemas a resolver, objetivos educacionais, tempos de realização, recursos e formas de avaliação. Trata-se de momento forte da prática pedagógica e requer atenção, empenho e tempo, além de envolvimento do coletivo da instituição em debates e reflexões sistemáticas sobre o trabalho pedagógico. Esta perspectiva contrasta com a experiência da escola pesquisada onde o planejamento, embora semanal, não se sustentava em objetivos, nem nos interesses das crianças e sim no tema a ser trabalhado de forma pontual, pouco integrado ao cotidiano escolar vivido por crianças e adultos. Embora houvesse algumas trocas entre as professoras de faixa etária próxima, não se pode afirmar que era feito de forma coletiva. Cada professora entregava o planejamento à coordenadora, sem um envolvimento coletivo mais forte.

Outro campo importante de discussão foi sobre a avaliação. De acordo com os instrumentos, avaliar implica diretamente no movimento de replanejar, tanto os percursos de cada criança, como as trajetórias dos grupos de crianças. O foco principal das escalas é a avaliação de contexto. Nesta perspectiva, avalia-se tanto a realidade mais ampla, da oferta formativa, como a situação micro, as turmas, as condições de trabalho cotidianas. A avaliação envolve também a discussão sobre aspectos da qualidade, com a participação da comunidade e das famílias. A participação é uma dimensão de relevo nos instrumentos o que contrasta bastante com a proposta da escola investigada. Além disso, a sistematicidade da experiência avaliativa, a participação de especialistas, a utilização de instrumentos referendados cientificamente são critérios que qualificam o ato de avaliar. Segundo a ISQUEN “observação, o planejamento, a programação, a avaliação são momentos que incidem sobre a qualidade da oferta formativa somente se há uma

preocupação em construir uma memória do que vai sendo feito no âmbito do percurso de cada criança, do grupo, da creche no seu conjunto”. Isso significa que há uma integração entre os “saberes do fazer”, na qual um fazer só faz sentido na relação com a outro. Da mesma forma propõe a AVISI e acrescenta que: “a avaliação em primeiro lugar do contexto educativo, mas também dos programas e dos projetos é um trabalho complexo que tem pontos fortes de ligação- mas não coincide- com a avaliação do percurso realizado pela criança”. Há também na proposta italiana uma forte relação entre o que se propõe às crianças e os seus percursos. Na AVISI as atividades educativas propostas para o desenvolvimento das crianças são avaliadas em três dimensões: i) materiais e organização do ambiente, ii) tempo (para que as atividades não sejam fortuitas e descontínuas) e iii) o papel do adulto, entendido como uma posição de compartilhamento. Portanto, a proposta de avaliação de contexto, inclui necessariamente uma auto-avaliação.

No diálogo com as professoras, a avaliação foi considerada uma ação pedagógica importante, especialmente referendada e apoiada nos documentos produzidos pela própria Secretaria Municipal de Educação. A cada semestre as professoras redigem um relatório que segue um roteiro elaborado pela SME, onde registram o que foi trabalhado e como cada criança se desenvolveu ao longo do período. As professoras afirmam que um dos principais propósitos dos relatórios é apresentar as conquistas e dificuldades das crianças aos pais. Ou seja, sustentam mais a exposição do trabalho para fora, para as famílias, do que são orientados para dentro, para o replanejamento do trabalho pedagógico. Outro ponto de destaque foi a participação incipiente das famílias nas dinâmicas de avaliação. Este tem sido um movimento bastante comum nas escolas brasileiras: as famílias são colocadas mais como receptoras do trabalho do que como autoras, participantes, ativas na construção do dia a dia. As famílias são chamadas a escola para reuniões onde se relata o que é feito na escola e também para fazerem algo junto com as crianças no “dia dos pais na escola”, mas são mais expectadores do que integrantes efetivas do processo. Não obstante, as professoras destacaram a experiência já realizada de utilização dos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil”, instrumento brasileiro importante, de autoavaliação institucional (MEC/SEB, 2009), mas que foi feita pontualmente e não se constituiu como uma prática sistemática capaz de dar um retorno para a reorganização do trabalho pedagógico.

Bakhtin (1992) afirma que interagir é produzir sentido. Podemos entender que planejar a partir da observação sistemática, do registro, da avaliação e da documentação do trabalho pedagógico é interagir e produzir sentido, no diálogo com as experiências infantis. Para o autor, toda compreensão é ativa. Trata-se de uma réplica a um enunciado anterior. Assim, podemos compreender o planejamento como ato docente compreensivo, réplica às ações, produções e demandas das crianças, como compromisso e responsabilidade do adulto com o seu fazer profissional.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES À TÍTULO DE CONCLUSÃO

O contexto político da Educação Infantil carioca, nos anos que antecederam a pesquisa, foi marcado por uma gestão que concebia a qualidade numa perspectiva de padronização, a partir de diretrizes centralizadoras que, muitas vezes, destituíram os professores de autonomia e valorização de seus potenciais críticos e criadores. Com isso, houve uma fragilização do coletivo institucional pela centralização de procedimentos, pelo pouco tempo e espaço destinados a reuniões de equipe garantidos na carga horária dos professores e auxiliares.

Esse foi um argumento muitas vezes repetido pelas professoras na pesquisa, tendo em vista justificar a distância entre os pressupostos das escalas e suas realidades de trabalho. A falta de condições, a dificuldade com a estrutura, o tempo escasso, as poucas oportunidades de encontro da equipe explicavam uma pontuação mais baixa nas escalas. Na dinâmica dialógica da pesquisa, foi importante estranhar essas afirmações e a naturalização da “falta de condições”, com a seguinte indagação, por exemplo: “se os princípios forem outros, o que é possível, nas condições dadas?”. A questão é mais de falta de condições ou de diferentes princípios e paradigmas que sustentam o trabalho pedagógico? No entanto, vale considerar que, neste contexto pouco dialógico da SME, foram significativas a adesão institucional, a participação comprometida dos professores na pesquisa, a experiência com uma metodologia de valorização e escuta de suas falas e as possibilidades de mudança a partir da autoria da equipe. Portanto, contrastes e deslocamento se fizeram presentes em muitas dimensões, mas especialmente a partir da relação com a metodologia participativa de trabalho coletivo.

Nas duas reuniões para discussão das notas atribuídas a alguns quesitos das escalas, em que pese o

clima de confiança entre professoras e pesquisadoras, houve momentos de confronto de posições. Palavras e contrapalavras permitiram a constituição de renovados sentidos sobre experiências docentes, sobre a identidade da docência na Educação Infantil. O grupo de professoras apresentou tendência à pontuação mais alta do que a pontuação das pesquisadoras. De modo geral, elas consideraram que realizavam os critérios apontados nos descritores de maior pontuação, mesmo que as iniciativas fossem incipientes em relação a alguns pontos do trabalho educativo como observação, planejamento e documentação. De fato, como já afirmado, o desconhecimento dos princípios teóricos que embasaram a construção dos instrumentos e as experiências e propostas pedagógicas que os sustentam, acabaram por atravessar a pontuação. Por sua vez, as discussões sobre as discordâncias de pontuação levaram a reflexões sobre os critérios, provocando deslocamentos pelos contrastes percebidos ao confrontarem suas concepções com as dos instrumentos. E foi este confronto que evidenciou a pertinência de se ter instrumentos de avaliação de contexto que, sendo utilizados de forma dialógica, podem ser importantes disparadores de reflexão do grupo e provocadores de mudanças em prol da melhoria da qualidade educativa.

Nas escalas ISQUEN e AVISI as dimensões relativas ao “fazer pedagógico” e aos “saberes do fazer” recebem uma pontuação mais elevada quando contemplam o coletivo. Ou seja, estes instrumentos valorizam na avaliação de contexto a importância da documentação como organização coletiva de registros e sublinham o planejamento como ato coletivo, fruto da discussão do grupo. Por sua vez, a valorização da dimensão comunitária na instituição remete à valorização política da ação dos professores. O estudo dos instrumentos de avaliação de contexto italianos e o cotejo com a realidade da escola carioca provocaram muitas questões. Entre elas destacamos: como promover a valorização do coletivo no trabalho pedagógico em nosso contexto, revertendo a lógica da qualidade como padronização e/ou mérito de alguns? Como garantir os tempos e espaços necessários para a discussão institucional do trabalho pedagógico? Qual o lugar da infância e da Educação Infantil nas políticas educacionais do município? Enfrentar essas questões é importante no sentido de alinhar tensões e conquistas do contexto do trabalho do professor com as crianças, com o contexto institucional e também com o contexto das políticas municipais.

Voltando às palavras de Gullar que inicia este texto,

cada coisa está em outra de maneira própria, mas o contexto não está nos sujeitos do mesmo modo que está em outros contextos. Nossas interações são interlocuções porque a realidade é signica e o deslocamento enquanto alteração exige ressignificações. Os contrastes percebidos nos processo de uso das escalas, de alguma forma exerceram este lugar de fazer pensar e permitiram aos participantes outros olhares para a prática pedagógica na Educação Infantil: deslocamentos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da Criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Bondioli, A. e Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bondioli, A. e Becchi, E. (2003). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores*. In A. Bondioli e D. Savio (Orgs.), *Participação e qualidade em Educação da Infância*. Curitiba: UFPR.
- Castro, L. (2013). *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Edwards, C. ; Gandini, L. e Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Fortunati, A. (2009). *A Educação Infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família*. Porto Alegre: Artmed.
- Gandini, L. e Edwards, C. (2002). *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Kramer, S. (Org.) (2009). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil*. São Paulo: Ática.
- MEC/SEB (2009). *Indicadores de qualidade na educação Infantil*. Brasília; MEC/SEB.
- Pence, A.; Dahlberg, G. e Moss, P. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Artículo terminado el 18 de Enero de 2017

Fechas: Recepción 7.02.2017 | Aceptación: 15.08.2017

Oliveira Guimarães, D. e Corsino, P. (2017). Contrastes e deslocamentos na experiência com instrumentos italianos de avaliação de contexto numa escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. *RE-LAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 71–81



Daniela de Oliveira Guimarães

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
danguimaraes@uol.com.br

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenadora do PIBID Pedagogia/Educação Infantil-UFRJ, integrante do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC), coordenadora do grupo de pesquisa Infância e Docência na Creche. Endereço: Av Pasteur 250 (Fundos). Telefone: 55 (21) 32640827



Patrícia Corsino

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
corsinopat@gmail.com

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, coordenadora adjunta do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação, coordenadora do grupo de pesquisa Infância, Linguagem e Educação. Endereço: Av Pasteur 250 (Fundos), 20 andar. Telefone: 55 (21) 981081798

Accompagnare un percorso di “promozione dall’interno” in “terra straniera”: criticità e strategie

Acompañar un recorrido de “promoción desde el interior” en “tierras extranjeras”: criticidad y estrategias

Accompanying a path of ‘promotion from within’ in a ‘foreign land’: critical issues and strategies

Anna Bondioli;
Donatella Savio;¹
ITALIA

RIASSUNTO

L'articolo espone il punto di vista dei ricercatori italiani sul percorso di ricerca formazione valutativa realizzato, in qualità di consulenti, in collaborazione con ricercatori brasiliani per mettere a punto indicatori di qualità valevoli per i servizi dell'infanzia del Brasile. Il percorso ha fatto riferimento a un approccio di valutazione riflessiva partecipata messo a punto dai ricercatori italiani con numerose ricerche condotte nei servizi educativi italiani: la valutazione come “promozione dall’interno” (Savio, 2009; Bondioli & Savio, 2010; Bondioli & Savio, 2014 a e b; Bondioli, 2015 a e b). Il fatto di essere adottato in un contesto socio-culturale diverso da quello in cui è nato, con il coinvolgimento diretto e attivo di insegnanti brasiliani, ha sottoposto l'approccio a sollecitazioni che lo hanno messo alla prova nei suoi aspetti fondanti, quali appunto la dimensione partecipativa e riflessiva. Tali sollecitazioni hanno d'altra parte permesso di approfondire e confermare la permeabilità e insieme la tenuta dell'approccio in rapporto alle prospettive socio-culturali anche “straniere” con cui entra in contatto. Vengono presentati: il framework teorico della “promozione dall’interno”; la metodologia che lo caratterizza; le problematiche sollevate dall'applicazione della metodologia nel contesto brasiliano; le soluzioni individuate dai ricercatori italiani; gli esiti di tali soluzioni in termini di permeabilità e tenuta dell'approccio.

Parole chiave: Ricerca Transculturale, Valutazione Riflessiva Partecipata, Promozione dall'interno, Servizi Educativi per l'infanzia, Indicatori di Qualità Educativa

RESUMEN

El artículo expone el punto de vista de los investigadores italianos sobre el recorrido de investigación-formación evaluativa realizado, en calidad de asesores, en colaboración con investigadores brasileños para poner a punto indicadores de calidad para los servicios de la infancia de Brasil. El recorrido se refiere a un enfoque de evaluación reflexiva participada desarrollado por los investigadores italianos con numerosas investigaciones llevadas a cabo en los servicios educativos italianos: la evaluación como “promoción desde el interior” (Savio, 2009; Bondioli & Savio, 2010; Bondioli & Savio, 2014 a e b; Bondioli, 2015 a e b). El hecho de haber sido adoptado en un contexto sociocultural distinto de aquel en el que ha nacido, con la implicación directa y activa de docentes brasileños, ha sometido el enfoque a exigencias que han permitido poner a prueba sus fundamentos, como por ejemplo la dimensión participativa y reflexiva. Tales exigencias han permitido, por otra parte, profundizar y confirmar la permeabilidad y también la solidez del enfoque en relación a las perspectivas socioculturales “extranjeras” con las que entra en contacto. Se presentan el marco teórico de la “promoción desde el interior”, la metodología que lo caracteriza, los problemas planteados a raíz de la aplicación de la metodología en el contexto brasileño, las soluciones individuadas dadas por

los investigadores italianos; los resultados de tales soluciones en términos de permeabilidad y solidez del enfoque.

Palabras clave: Investigación Transcultural, Evaluación Reflexiva Participativa, Promoción desde el Interior, Servicios Educativos para la Infancia, Indicadores de Calidad Educativa

ABSTRACT

The article sets out the point of view of Italian researchers on the educational evaluation research that they have carried out as consultants in collaboration with Brazilian researchers, in order to develop quality indicators valid for children's services in Brazil. The path refers to a participative and reflexive evaluation approach developed by Italian researchers after extensive research carried out in Italian educational services: evaluation such as "promotion from within" (Savio, 2009; Bondioli & Savio, 2010; Bondioli & Savio, 2014 a e b; Bondioli, 2015 a e b). Being adopted in a socio-cultural context different from that where it was born, with the direct and active involvement of Brazilian teachers, has subjected the approach and its fundamental aspects to stress, such as for example, the participatory and reflective dimensions. On the other hand, this stress has permitted us to look deeper into, and confirm, both the permeability and the strength of the approach in relation to the "foreign" socio-cultural perspective with which it was connected. The theoretic framework of "promoting from within" is presented together with the methods that characterize it, the issues raised by the application of the methodology in the Brazilian context, solutions found by Italian researchers and the results of these solutions in terms of permeability and strength of the approach.

Key words: Transcultural Research, Participative Reflexive Evaluation, Promotion from Within, Early Childhood Education Services, Educational Quality Indicators

PREMESSA

L'articolo espone i presupposti e le modalità del lavoro collaborativo tra ricercatori brasiliani e italiani svolto allo scopo di mettere a punto indicatori di qualità per i servizi per l'infanzia brasiliani.² La collaborazione tra i ricercatori dei due Paesi nasce dalla condivisione di un approccio partecipativo e formativo alla valutazione che i ricercatori italiani hanno delineato a partire da una serie di esperienze condotte in Italia negli ultimi trent'anni.³ L'approccio, chiamato "di promozione dall'interno",⁴ si basa sull'idea che l'identificazione di linee guida pedagogiche debba avvenire attraverso la partecipazione di coloro che in prima persona svolgono il lavoro educativo e

che si impegnano a riflettere sulle proprie pratiche e sui propri convincimenti educativi così da distillarne il significato e renderli passibili di confronto.

Molti e delicati i problemi da affrontare e affrontati in questa collaborazione:

- come declinare il ruolo assegnato ai ricercatori italiani di "consulenti esperti" nella ricerca "Formação da Rede em Educação Infantil Avaliação de Contexto" in modo da far sì che l'esperienza italiana nell'ambito della valutazione formativa di contesto fornisca un appoggio per sostenere un percorso di indagine contestualizzato e culturalmente appropriato?

- con quale sguardo e quale atteggiamento i ricercatori italiani avrebbero dovuto avvicinarsi a una realtà quale quella dei servizi per l'infanzia brasiliani, con problematiche e caratteristiche profondamente differenti da quelle della realtà italiana?

- come le esperienze e gli strumenti italiani di valutazione del contesto avrebbero potuto illuminare e rendere conto della qualità di realtà con impianto, tradizioni pedagogiche e problematiche assai diverse, evitando il rischio di una "colonizzazione" culturale?

- la metodologia prescelta per l'indagine, fondata sul "promuovere dall'interno" avrebbe funzionato, come già sperimentato in Italia, da catalizzatore del confronto e da tutela dell'identità culturale dei servizi coinvolti?

L'articolo intende mostrare, dal punto di vista dei ricercatori-consulenti italiani, come, a partire dall'obiettivo generale di costruire lo strumento brasiliano con il metodo della valutazione riflessiva partecipata, si è co-progettato e realizzato il percorso di ricerca mettendo in rilievo le strategie messe in campo e le criticità affrontate.

L'articolo presenterà, in sequenza: a) il framework concettuale entro cui si colloca l'approccio del "promuovere dall'interno" che fa da sfondo all'intero percorso, b) la metodologia proposta, c) le problematiche sollevate dall'impiego della metodologia nel contesto di questa particolare ricerca e le soluzioni individuate e, d) alcune considerazioni e riscontri a ricerca conclusa.

LA VALUTAZIONE COME PROMOZIONE DALL'INTERNO

L'approccio muove dall'idea che un processo valutativo sia efficace solo qualora sia partecipato, dialogico, riflessivo e formativo e abbia come oggetto di apprezzamento il contesto educativo, inteso come tutto ciò che in una certa realtà educativa concorre a

determinare il tipo di esperienza formativa offerta ai suoi destinatari per sostenere il loro sviluppo e la loro formazione (qualità dell'ambiente, fisico, relazionale e sociale, delle esperienze educative proposte, dell'organizzazione del lavoro tra educatori, dei rapporti con le famiglie, delle attività professionali, ecc.); un'idea di contesto che molto deve alla concezione di Bronfenbrenner (1979) di "ecologia dello sviluppo".

Una serie di principi di base, derivanti da precise scelte teoriche, supportano tale idea e costituiscono il fondamento dell'approccio della "valutazione come promozione dall'interno". Si tratta della natura "costruita" dei dati valutativi, del carattere democratico e partecipativo della valutazione, della natura "situata" dell'oggetto di valutazione, della qualità riflessiva e trasformativa dell'intero processo, della funzione "formativa" attribuita alla valutazione.

LA NATURA "COSTRUITA" DEI DATI VALUTATIVI

Se si accetta come punto di partenza il paradigma socio-costruzionista proposto dalla "valutazione di quarta generazione" (Guba & Lincoln, 1989), secondo cui l'atto valutativo non tenta di cogliere e apprezzare la realtà "così come è", ma di pervenire, attraverso il confronto, a una conciliazione tra punti di vista, esigenze, riferimenti valoriali differenti, non si può non convenire che i dati valutativi debbano essere "costruiti" nel processo stesso di valutazione. In questo quadro anche l'idea di qualità, intesa come criterio sulla cui base pervenire all'apprezzamento valutativo, viene ad assumere un significato diverso dall'adeguamento a standard decisi dall'alto e a priori. Si ritiene che l'idea di qualità abbia una natura e una validità intersoggettiva (cfr. tra gli altri Becchi, 2000; Moss & Dahlberg, 2008) e, che, pertanto, vada negoziata (Cfr. Bondioli & Ghedini, 2000). La valutazione è dunque concepita come un processo sociale, che coinvolge più soggetti, tutti coloro cui "sta a cuore" il benessere dell'istituzione oggetto di valutazione (scuola, servizio educativo), gli stakeholders, chiamati ad elaborare di tale oggetto una immagine il più possibile condivisa e un giudizio di qualità altrettanto condiviso.

IL CARATTERE DEMOCRATICO E PARTECIPATIVO DELLA VALUTAZIONE

Gli stakeholders, tutti coloro per i quali l'istituzione oggetto di valutazione costituisce una "posta in gioco", sono chiamati a partecipare al processo valutativo, il quale non è delegato a tecnici della valutazione. Si tratta dunque di un processo partecipato. Tutti sono chiamati ad esprimere le proprie idee, a

manifestare le proprie intenzioni, a presentare il proprio punto di vista. La valutazione persegue l'intento democratico di dare voce e potere a tutti coloro che sono impegnati e coinvolti in una realtà educativa, indipendentemente dalla loro posizione gerarchica all'interno dell'istituzione (Cousins & Earl, 1995; Ryan & De Stefano, 2000; Ulrik & Wenzel, 2003; House, 2005) allo scopo di definire in maniera consensuale valori, obiettivi, idee su come il servizio educativo è e su come dovrebbe o potrebbe essere.

LA NATURA "SITUATA" DELL'OGGETTO DI VALUTAZIONE

Non appoggiandosi a standard predefiniti ma a un processo di negoziazione nel quale si vengono a definire criteri e obiettivi di qualità condivisi, la valutazione assume una prospettiva situata e storica. Situata in quanto riferita a una particolare concreta realtà educativa entro un certo particolare contesto, di cui riflette l'ethos, le tradizioni, le scelte, i valori allo scopo di renderli visibili, leggibili, espliciti e condivisi; storica in quanto volta a ricostruire l'"identità educativa"⁵ di quel particolare servizio così come si è venuta delineando nel tempo allo scopo di assumerne maggiore consapevolezza in vista di innovazioni migliorative. Un tipo di valutazione che conferisce protagonismo agli attori educativi interni a un servizio (insegnanti, genitori, coordinatori pedagogici, ecc.) in quanto depositari di un "sapere" sul servizio stesso, cui nessun altro può attingere, ma che va, nel corso del processo valutativo, sottoposto ad esame e a vaglio critico (Bondioli & Savio, 2013).

LA QUALITÀ RIFLESSIVA E DELL'INTERO PROCESSO

La valutazione come "promozione dall'interno" richiede l'avvio di un processo riflessivo (Dewey, 1933) che assume come oggetto le pratiche educative: contesti, abitudini, usi, tradizioni di un servizio, ragionando al tempo stesso sui principi e i convincimenti che le informano e le guidano. Si tratta di una riflessione sulle pratiche per verificarne la significatività rispetto ai propositi e agli intenti. Una riflessione partecipata che avviene attraverso il confronto democratico alla luce del compito condiviso di impostare e progettare interventi volti a rimediare ai punti di debolezza e a far buon uso delle risorse e dei punti di forza riscontrati.

L'intero processo ha infatti uno scopo trasformativo, di miglioramento dell'esistente sulla base di una progettualità condivisa. Anche i partecipanti ne escono trasformati. Il carattere riflessivo e partecipato

della valutazione ne fa uno strumento di formazione per chi vi partecipa, che ne esce arricchito professionalmente. Crescita di consapevolezza, capacità di agire in modo più intenzionale, empowerment professionale (Cfr. Fetterman, 1994, 2000) caratterizzano i vissuti di coloro che hanno partecipato attivamente a processi di valutazione come “promozione dall’interno” (Cfr. Bondioli & Savio, 2014b).

IL CARATTERE “FORMATIVO” DELLA VALUTAZIONE

Il termine “formativo” si riferisce qui alla classica distinzione di Scriven (1980) tra valutazione sommativa e valutazione formativa. La prima viene compiuta quando un certo percorso educativo si è concluso con una finalità essenzialmente diagnostica o certificativa, mira a fornire informazioni capaci di segnalare l’efficacia generale o l’impatto di un programma, o di un servizio, in modo tale che se ne possa stabilire l’opportunità di mantenimento, si fonda generalmente sul riferimento a standard sulla cui base una certa realtà educativa viene giudicata (ad esempio le procedure di accreditamento). La seconda è condotta durante lo svolgimento del processo educativo (in corso d’opera) allo scopo di individuarne punti di forza e debolezza, ipotizzare e realizzare progetti di miglioramento. Il concetto di feed-back è essenziale per comprendere il significato di questa seconda finalità valutativa. Le informazioni raccolte durante il processo valutativo vengono utilizzate per riorientare la pratica educativa. Per questo motivo la valutazione formativa richiede un monitoraggio continuo ed ha un andamento ricorsivo.

Il carattere partecipato, riflessivo, trasformativo e formativo della valutazione propria del nostro approccio risulta ben esplicitato nella seguente definizione di valutazione come “l’accertamento intersoggettivo di più dimensioni formative e organizzative di un contesto educativo e indicazione della loro misurabile distanza da espliciti livelli considerati ottimali da un gruppo di riferimento, in vista di un’incidenza concreta sull’esperienza educativa” (Becchi, Scalera, Bondioli, Ferrari & Savio, in Bondioli, 2008, p. 15).

Il processo valutativo richiede un riscontro empirico: la raccolta di informazioni, un periodo di osservazione (accertamento); richiede inoltre il coinvolgimento di un gruppo di soggetti che si impegna nel confronto/dibattito/negoiazione/condivisione di criteri e esiti del processo valutativo (intersoggettività) e si costituisce come gruppo di lavoro. La valutazione è svolta da e a beneficio di tale gruppo (ad es. collettivo di un servizio; educatori e famiglie di un gruppo di

servizi territoriali, ecc.). Del contesto educativo localizzato e specifico vanno considerate più dimensioni, di tipo sia organizzativo (suddivisione del lavoro tra operatori, organizzazione dei tempi, degli spazi, dei gruppi infantili, ecc.) che formativo (es. attività, routine, ecc.). Il gruppo è chiamato a definire e/o condividere criteri di qualità, cioè un’idea di “buon” contesto educativo. Dopo l’accertamento ciascun partecipante esprime un “giudizio di valore” misurando la distanza tra “essere” (il contesto educativo così come si presenta) e “dover essere” (idee di “buon” contesto educativo condivise dal gruppo) (indicazione della loro misurabile distanza da espliciti livelli considerati ottimali). Si sottolinea infine che la valutazione ha una vocazione pragmatica; richiede alla fine del processo una presa di decisione che orienti l’azione; mira all’innovazione consapevole (incidenza concreta sulla pratica educativa).

ASPETTI METODOLOGICI

Dopo aver illustrato il quadro concettuale cui la valutazione come “promozione dall’interno” fa riferimento, ne presenteremo ora gli aspetti metodologici, riprendendo sinteticamente quanto già illustrato in altre pubblicazioni (Savio, 2012; Savio, 2013; Bondioli & Savio, 2015 a e b; Bondioli, 2015 a e b) e facendo riferimento in particolare alle seguenti dimensioni:

- i destinatari/il gruppo di lavoro
- il compito
- il formatore/facilitatore
- le tappe del percorso.

I DESTINATARI/IL GRUPPO DI LAVORO

La valutazione come “promozione dall’interno” si rivolge in particolare a operatori educativi dei servizi per l’infanzia (educatori, insegnanti, coordinatori pedagogici) che appartengono a una stessa realtà, cioè allo stesso nido/scuola dell’infanzia o a nidi/scuole dello stesso territorio (dello stesso Comune, o Provincia o Regione), ma anche, più in generale, a tutti coloro per i quali la realtà educativa di riferimento rappresenta una “posta in gioco” (stakeholders), e quindi a genitori, responsabili dei servizi, politici ecc. Il fatto di appartenere a una stessa realtà educativa garantisce che i processi di valutazione, riflessione, confronto realizzati nel gruppo di lavoro, di cui diremo meglio più avanti, riguardino uno stesso contesto concreto e dunque che sia possibile lavorare in rapporto a una stessa “identità educativa” per chiarirla, concorderla, elaborarla.

La composizione del gruppo di lavoro viene definita nel primo contatto tra quegli stakeholders che sollevano l'esigenza di un percorso di valutazione di contesto (può trattarsi dei coordinatori pedagogici, dei responsabili del servizio, degli educatori, degli insegnanti ecc.) e il formatore/facilitatore, che viene interpellato in tal senso perché ha la competenza per soddisfare tale esigenza.⁶ In questo primo contatto, chiarite da parte degli stakeholders le ragioni per cui intendono intraprendere il percorso valutativo e da parte del formatore/facilitatore le modalità con cui intende realizzarlo, si decide chi verrà effettivamente coinvolto e cioè, appunto, chi farà parte del gruppo di lavoro (ad esempio tutti gli operatori del servizio, con o senza il coordinatore pedagogico, il personale d'appoggio ecc.).

Perché siano possibili il contributo attivo di tutti i partecipanti, il gruppo dovrà essere composto da un massimo di venti persone; in caso di un numero superiore di stakeholders coinvolti si lavora per gruppi paralleli.

IL COMPITO

Nel primo contatto tra formatore/facilitatore e chi richiede sostegno per un percorso di valutazione di contesto, contemporaneamente alla definizione della composizione del gruppo di lavoro, viene precisato anche il compito valutativo specifico. Infatti, se il compito riguarda sempre la valutazione della realtà educativa comune cui gli stakeholders fanno riferimento, a seconda dei bisogni particolari espressi da chi intende avviare il percorso è possibile che si decida di concentrare la valutazione su qualche aspetto specifico (ad esempio, gli spazi o il momento del pranzo o i rapporti con i genitori ecc.) piuttosto che sull'intero contesto. In ogni caso, si tratta di un compito che, per sua natura, ha sempre a che fare con aspetti relativi all' "identità educativa" - l'intreccio di idee e pratiche educative - specifica del servizio in esame (ad esempio valutare gli spazi del nido significa riflettere sulla loro qualità educativa in relazione alle scelte e ai convincimenti educativi degli stakeholders).

Proprio perché declinato in relazione alle esigenze particolari del contesto, il compito specifico viene in genere definito sulla base di quanto proposto dagli operatori e da chi ha la responsabilità del servizio; una volta definito, viene comunque discusso dal gruppo di lavoro nel primo incontro con il formatore/facilitatore, come vedremo più avanti, con la richiesta che tutti i partecipanti esprimano il loro punto di vista, le loro eventuali perplessità, e dichiarino infine esplici-

tamente la loro volontà di aderirvi. In questo modo si intende salvaguardare sia il principio partecipativo che sta a fondamento dell'approccio della valutazione come "promozione dall'interno", sia favorire il coinvolgimento effettivo e l'assunzione di responsabilità dei singoli partecipanti.

Caratteristica peculiare del compito di un percorso di questo genere è di essere "aperto": si sa attraverso quali processi e strategie lo si realizzerà ma non quali riflessioni, quale "identità educativa" porterà a delineare, né quali progetti di miglioramento farà emergere. Se lungo il percorso, proprio in conseguenza dei processi di riflessione e confronto che lo caratterizzano, le esigenze degli stakeholders mutano, il compito specifico può essere rivisto e rinegoziato.

IL FORMATORE/FACILITATORE

Si è già accennato al fatto che un percorso di valutazione di contesto prevede la presenza di un formatore/facilitatore che svolge un ruolo particolare all'interno del gruppo di lavoro: è principalmente un "facilitatore di processi".

Innanzitutto si pone come responsabile dell'intero processo prefigurato dal percorso di valutazione come "promozione dall'interno", e quindi della realizzazione del compito concordato. Inoltre, in quanto esperto di strumenti di valutazione di contesto, addestra i membri del gruppo al loro uso curando che i processi di osservazione della realtà valutata e di confronto con quella delineata dagli strumenti si realizzino in modo metodologicamente corretto.⁷ Infine, promuove processi di riflessione sui dati valutativi raccolti dai partecipanti, ma anche processi di confronto, negoziazione e condivisione sul profilo di qualità del contesto valutato, orientati a concordare interventi per realizzare miglioramenti. Più in particolare, si può dire che il formatore/facilitatore attiva funzioni analoghe a quelle del tutoring (Wood, Bruner & Ross, 1976) sintetizzabili come segue: dal punto di vista affettivo, promuove e monitora il coinvolgimento dei partecipanti nel compito, ma contiene anche la frustrazione connessa alla scoperta sia di aspetti di fragilità nella qualità educativa del proprio contesto sia di punti di vista discordanti dal proprio; dal punto di vista socio-cognitivo, favorisce l'esplicitazione di idee/possibilità solo intuite e accennate dai partecipanti, portando tra queste in evidenza quelle compatibili per sostenere la negoziazione di punti di vista condivisi nel gruppo. In sostanza, ha un ruolo diverso ma paritetico rispetto al gruppo dei "pari": è competente del metodo, non dell' "identità educativa indagata", di cui sono invece

competenti gli operatori educativi.

Per svolgere questo ruolo il formatore/facilitatore sta all'interno del gruppo con uno stile relazionale peculiare e definito. È un attore coinvolto, partecipa attivamente al compito, con un atteggiamento neutrale ma aperto e curioso verso qualsiasi punto di vista espresso. Questo stile si esprime attraverso alcune strategie comunicative, corrispondenti ad atti comunicativi verbali e non verbali, che sono state definite con un'indagine recente (Bondioli & Savio, 2014); data la loro natura complessa, quello che segue è un elenco aperto e certamente non definitivo di tali strategie. Il formatore/facilitatore:

- ascolta con attenzione
- sollecita l'esplicitazione dei punti di vista
- rispecchia, riassume e sottolinea gli interventi dei partecipanti
- richiede esempi concreti delle idee educative espresse e/o di esplicitare le idee che stanno dietro le pratiche educative di cui si parla
- provoca e richiede coerenza mettendo in evidenza le opinioni contrastanti e/o le incongruenze
- propone connessioni tra diversi punti di vista.

LE TAPPE DEL PERCORSO

Un percorso di valutazione come “promozione dall'interno” è caratterizzato da alcune tappe principali,⁸ ognuna delle quali può essere realizzata con uno o più incontri tra gruppo di lavoro e formatore/facilitatore, in relazione alle esigenze dello specifico contesto. Ciascuna tappa è guidata da uno scopo/compito preciso; il formatore/facilitatore, pur mantenendosi nella cornice dei riferimenti relazionali e comunicativi che abbiamo visto, modula il suo ruolo in base alle specificità di ogni tappa. I tratti essenziali di queste tappe e relativi compiti possono essere descritti come segue.⁹

1° tappa. Stringere un patto sulla valutazione come “promozione dall'interno”: il formatore/facilitatore illustra l'approccio valutativo e invita i partecipanti prendere posizione esplicita rispetto alla loro adesione alla metodologia e al compito proposti.

2° tappa. Individuare e concordare l'aspetto da valutare: col supporto del formatore/facilitatore, il gruppo si confronta e arriva a definire quale aspetto del contesto di riferimento sottoporre a valutazione (ad es. gli spazi per il gioco).

3° tappa. Individuare e concordare lo strumento di valutazione da utilizzare. Il formatore/facilitatore presenta strumenti di valutazione (cfr. nota 7) che possono rispondere alle esigenze valutative del gruppo; il

gruppo si confronta e arriva a scegliere lo strumento con cui realizzare la valutazione

4° tappa. Discutere lo strumento valutativo adottato e organizzare il momento valutativo. Con il supporto del formatore/facilitatore, il gruppo si confronta sullo strumento valutativo prescelto, approfondendo criticamente la proposta educativa di cui è portatore e prendendo posizione rispetto ad essa. Viene poi organizzato in maniera precisa, nei tempi e nei modi, il momento di applicazione dello strumento al contesto di riferimento per l'aspetto che si è scelto di valutare.

5° tappa. Confrontarsi sugli esiti della valutazione. Dopo l'applicazione dello strumento, che è sempre individuale, cioè realizzata da ogni singolo partecipante, il formatore/facilitatore raccoglie ed elabora i dati valutativi, quindi li restituisce al gruppo mettendo in luce punti di forza e criticità emerse circa l'aspetto valutato, ma anche le discordanze di valutazione. Il gruppo, con il supporto del formatore/facilitatore, si confronta sui dati valutativi alimentando la consapevolezza e l'accordo su “come si fa e perché” rispetto all'aspetto valutato.

6° tappa. Definire l'aspetto specifico da migliorare e le caratteristiche dell'intervento migliorativo. Con il supporto del formatore/facilitatore, e sulla base del confronto sui dati valutativi, il gruppo prosegue il confronto per concordare l'aspetto specifico rispetto a quello valutato su cui intervenire per “fare meglio” (ad esempio dopo aver valutato tutti gli spazi di gioco, decide di intervenire sullo spazio per il gioco simbolico) esplicitando il “perché”; il gruppo organizza l'intervento migliorativo nel dettaglio, precisando i tempi, i modi, gli strumenti di verifica.

7° tappa. Confrontarsi sugli esiti dell'intervento migliorativo. Con il supporto del formatore/facilitatore, il gruppo considera gli esiti dell'intervento migliorativo verificando la corrispondenza tra esiti attesi e esiti ottenuti, si confronta su questo piano.

8° tappa. Valutare il percorso valutativo. Il formatore/facilitatore ripropone al gruppo il percorso fatto, illustrandone i diversi passaggi e il loro significato dal suo punto di vista; quindi invita i partecipanti ad esprimersi individualmente a riguardo per arrivare a formulare un bilancio dell'esperienza il più possibile partecipato.

SFIDE E STRATEGIE

Come è già stato detto, il percorso brasiliano sulla definizione di indicatori della qualità dei servizi educativi per l'infanzia ha avuto come riferimento l'ap-

proccio appena presentato sia in termini di principi che di metodologia. In sostanza l'obiettivo era quello di arrivare a delinare tali indicatori facendo leva sui processi di partecipazione e riflessione che la valutazione come "promozione dall'interno" sostiene attraverso le strategie metodologiche descritte. Questo obiettivo per noi consulenti italiani, chiamati in questo ruolo perché esperti dell'approccio, si traduceva nel compito di "formare i formatori", cioè di operare all'interno del gruppo di progettazione/monitoraggio del percorso composto dai ricercatori brasiliani¹⁰ in modo da formarli al ruolo di formatori/facilitatori, ruolo che avrebbero dovuto attivare nei gruppi di ricerca sul campo.¹¹ Un compito che si configurava come una sfida al "cuore" stesso dell'approccio, cioè alla sua centratura sui processi partecipativi e riflessivi. Infatti, dalla nostra prospettiva di consulenti, ci è sembrato che la "formazione dei formatori" brasiliani alla valutazione come "promozione dall'interno" ci ponesse di fronte alle criticità tipiche dell'approccio enfatizzandole e rendendole perciò ancor più chiaramente identificabili; ciò ci ha sollecitato a definire delle strategie per affrontarle e, come verrà specificato, ci ha permesso di "scoprire" come aspetti dell'approccio stesso si rivelassero utili in tal senso. Qui di seguito renderemo sinteticamente conto di questi aspetti in relazione sia al processo partecipativo che riflessivo.

LE SFIDE DELLA PARTECIPAZIONE E LE STRATEGIE PER AFFRONTARLE

L'attivazione del processo partecipativo in un percorso di valutazione come "promozione dall'interno" intende svilupparsi su due piani tra loro intrecciati: sul piano della valorizzazione del punto di vista di tutti gli stakeholders e su quello del diritto/responsabilità di ogni "voce" di esprimersi e di essere ascoltata all'interno delle dinamiche tipiche del confronto democratico. In questa prospettiva, quando il processo partecipativo coinvolge un' équipe di educatori/insegnanti e un formatore/facilitatore esperto di valutazione, comunicazione, educazione infantile, una prima criticità è riscontrabile nella possibilità che il formatore/facilitatore ceda alla tentazione di esercitare l'autorità del suo potere/sapere sugli insegnanti e non riconosca il loro potere/sapere in quanto testimoni privilegiati del contesto valutato, togliendo loro diritto di parola e confronto paritario; criticità alimentata in modo complementare dal rischio che gli insegnanti non riconoscano il loro potere/sapere, svaloriando il loro punto di vista, e viceversa riconoscano quello del formatore/facilitatore finendo

con il tacitarsi e ponendosi in una posizione passiva di ascolto. Una dinamica analoga a quest'ultima può svilupparsi in relazione all'utilizzo degli strumenti di valutazione di contesto da parte degli educatori/insegnanti previsto dall'approccio, nella misura in cui lo strumento propone un'idea di qualità e di valutazione educativa espressa da ricercatori esperti nel settore.

Nel gruppo di ricerca/monitoraggio brasiliano il rapporto tra consulenti/formatori e ricercatori autoctoni, che dovevano essere formati all'approccio, proponeva tali dinamiche, come si è detto, in modo accentuato: consulenti e strumenti venivano da oltreoceano, da una cultura educativa che poteva essere guardata dai ricercatori brasiliani come un'autorità rispetto alla quale porsi in ascolto più che in dialogo, e che i consulenti italiani potevano rischiare di proporre come la "voce" culturalmente evoluta e autorevole, cedendo alla tentazione della colonizzazione. Come consulenti ci siamo resi conto che il modo in cui si sarebbero affrontati questi rischi in questo gruppo avrebbe "a cascata" influenzato quello in cui i formatori/facilitatori che stavamo formando, cioè i ricercatori brasiliani, li avrebbero affrontati nei gruppi di ricerca sul campo. Di più. I ricercatori brasiliani si trovavano all'incrocio di un complesso rispecchiarsi di ruoli che avrebbe potuto costituire una preziosa risorsa formativa rispetto alla promozione dei processi partecipativi se sostenuta in termini di capacità di decentramento: nel gruppo di progettazione/monitoraggio erano in una posizione analoga a quella in cui si sarebbero trovati gli educatori/insegnanti nei gruppi di ricerca sul campo, e dunque potevano fare esperienza in prima persona delle eventuali criticità connesse a questa posizione; d'altra parte, sempre nel gruppo di progettazione/monitoraggio, attraverso il ruolo attivato dai consulenti potevano fare esperienza diretta sia delle criticità in termini di potere/sapere sia delle strategie per affrontarle che avrebbero potuto attivare assumendo una posizione analoga nei gruppi di ricerca sul campo.

Sulla base di queste considerazioni, nel gruppo di progettazione/monitoraggio sono state proposte sostanzialmente due strategie a sostegno del processo partecipativo e della formazione alla sua promozione.

In primo luogo, come consulenti abbiamo attivato il ruolo del formatore/facilitatore che "promuove dall'interno", con particolare riferimento alle seguenti posture relazionali che lo caratterizzano: proposta del proprio punto di vista esclusivamente in qualità di esperto del metodo ma non della realtà oggetto del percorso valutativo; apertura e curiosità verso tutti

punti di vista, e dunque loro valorizzazione; sollecitazione all'espressione di qualsiasi prospettiva, soprattutto se divergente e sfidante rispetto a quella dell' "autorità" rappresentata dallo strumento valutativo; come conseguenza del punto precedente, proposta provocatoria di un esperto dello strumento che non protegge la propria posizione di sapere/potere ma che anzi chiede di essere sfidato su questo piano.

La seconda strategia è consistita nella messa a punto insieme ai ricercatori brasiliani di un questionario meta-valutativo sugli strumenti valutativi italiani, che nei gruppi di ricerca sul campo gli educatori/insegnanti avrebbero dovuto compilare prima di applicare quegli stessi strumenti alla loro realtà.¹² Il questionario interpellava i compilatori su tre questioni principali: individuare eventuali indicatori degli strumenti considerati non pertinenti alla realtà educativa dei servizi per l'infanzia brasiliani; tra gli indicatori considerati pertinenti, individuare gli aspetti di qualità con cui non si è d'accordo e esplicitare il perché; indicare elementi ritenuti importanti per la qualità dei servizi educativi per l'infanzia brasiliani che non sono presenti negli strumenti italiani. La costruzione di questo questionario intendeva enfatizzare il passaggio di analisi critica dello strumento valutativo previsto dall'approccio di "promozione dall'interno" (cfr. tappa 4),¹³ che può essere letto come una sollecitazione a sfidare l'autorità, a prendere posizione rispetto ad essa chiarendo ed esplicitando la propria prospettiva educativa anche in maniera divergente. Di più. Il fatto di costruirlo in maniera condivisa poteva rappresentare un accompagnamento da un lato rassicurante dall'altro con risvolti provocatori e quasi paradossali che sollecitano una scompaginazione dei rapporti di potere/sapere a tutto vantaggio, ci pare, dell'attivazione del processo partecipativo: gli esperti degli strumenti affermano il loro sapere/potere in relazione al metodo per promuovere concretamente, con la costruzione fattiva di un dispositivo ad hoc, una sfida al loro potere/sapere sugli strumenti italiani e a quello della prospettiva da essi proposta, e dunque per sostenere l'espressione e l'affermazione del potere/sapere dei ricercatori brasiliani in quanto portatori di prospettive educative altre.

Come è stato già accennato, è evidente che entrambe le strategie messe in campo per far fronte alle possibili criticità insite nell'attivazione del processo partecipativo fanno parte di "mosse" e passaggi previsti dall'approccio della valutazione come "promozione dall'interno", che il percorso brasiliano ha permesso di meglio mettere a fuoco nel loro significato di possi-

bile argine a una deriva dei rapporti di sapere/potere in direzione non favorevole ai processi partecipativi democratici.

LE SFIDE DELLA RIFLESSIONE E LE STRATEGIE PER AFFRONTARLE

Il processo riflessivo che la valutazione come "promozione dall'interno" intende attivare fa riferimento alla riflessività deweyana (Dewey, 1933), cioè alla capacità di rispondere all'incontro con un problema non per istinto, con la prima soluzione che si affaccia alla mente, né con risposte pre-confezionate suggerite dall'abitudine, ma con la realizzazione di un processo di indagine che osserva e definisce i termini del problema, formula un'ipotesi di soluzione sulla base stessa della definizione del problema e delle proprie conoscenze pregresse, mette alla prova l'ipotesi e verifica la corrispondenza tra esiti attesi e esiti ottenuti. Un processo dunque che richiede tempo e soprattutto possibilità di resistere alla tentazione di dare risposte immediate. I passi previsti dall'approccio ricalcano il modello dell'indagine deweyana: la valutazione del contesto permette di individuare l'aspetto su cui si intende intervenire -il problema-, per poi elaborare, mettere alla prova e valutare ipotesi di miglioramento. Il ruolo del formatore/facilitatore è allora anche quello di accompagnare il gruppo di lavoro attraverso ognuno di questi passi arginando la fretta di fornire risposte irriflesse ai compiti previsti per ognuno di essi.

Slittando di cornice teorica, la possibilità di arginare questa fretta può trovare una qualche corrispondenza con i concetti bioniani di "capacità negativa" (Bion, 1970) e dell' "apprendere dall'esperienza" (Bion, 1963). Senza approfondire la complessità di tali concetti, sembra importante sottolineare che una postura riflessiva richiede "capacità negativa" intesa bionianamente come saper sostare nel dolore mentale, nello stato di dubbio e incertezza generato dall'incontro con la situazione problematica e dal non sapere ancora se e con quali soluzioni la si potrà affrontare. Un sostare che resiste alla tentazione di risolvere tale dolore ricorrendo alla memoria di soluzioni già adottate per adottarle ancora, e/o di rispondere in modo impulsivo, con la prima soluzione che "zampilla" in mente, al desiderio di risolvere e ristabilire l'equilibrio. L'esercizio di questa "capacità negativa" permette di "apprendere dall'esperienza", che consiste nel confrontarsi passo passo appunto con l'esperienza affrontando razionalmente le questioni che pone e dunque, si potrebbe dire, con un atteggiamento da ricercatore.

Su questo piano dunque il ruolo del formatore/facilitatore è quindi quello di sostenere nel gruppo di lavoro la “capacità negativa” e l’apprendere dall’esperienza” (Savio, in corso di stampa b).

Nel percorso brasiliano anche le criticità connesse alla riflessività perseguita dall’approccio risultavano enfatizzate. I ricercatori brasiliani del gruppo di monitoraggio/progettazione si trovavano di fronte al problema complesso di mettere a punto e governare il percorso dei gruppi di ricerca sul campo, a cui si affiancava quello di dover stare dentro a quel percorso come ricercatori/formatori che “promuovono dall’interno”, e quindi quello di dover apprendere questo ruolo. Di più. L’approccio non solo era a loro sconosciuto ma proveniva da una cultura altra, alimentando possibilità di fraintendimenti, incomprendimenti, spaesamenti e quindi di fuga verso soluzioni preconfezionate e consolidate, che in questo caso avrebbe potuto significare imparare il metodo in modo “piatto”, acquisirlo tecnicamente per poi riproporlo meccanicamente senza davvero apprendere facendone esperienza approfondita, appropriandosene autenticamente.

Anche in questo caso come consulenti avevamo ben chiaro che le strategie con cui in questo gruppo si sarebbero affrontate tali criticità sarebbero state di riferimento per i ricercatori brasiliani nel loro ruolo di formatori/facilitatori, e si sarebbero riversate “a cascata” nei gruppi di ricerca sul campo in rapporto ai processi riflessivi che avrebbero dovuto attivare. Di nuovo, le strategie proposte per arginare le criticità connesse alla riflessività e quindi formare alla promozione della capacità riflessiva sono state due.

In primo luogo, e nuovamente, come consulenti ci siamo posti dentro al gruppo di progettazione/monitoraggio come formatori/facilitatori esercitando una sorta di “capacità negativa” rispetto alla ricerca di ricette veloci sul metodo e sugli strumenti italiani, con l’attivazione di quelle strategie relazionali della “promozione dall’interno” che invitano a soffermarsi, ad andare in profondità, e consistono nel: riprendere ciò che è stato detto; mettere in evidenza incongruenze invitando a scioglierle; chiedere di esemplificare le idee espresse o di chiarire le idee che stanno dietro agli esempi portati.

La seconda strategia è consistita nel costruire la strutturazione del percorso dei gruppi di ricerca sul campo, definendo in modo anche molto dettagliato i passi e le strategie e arrivando a stendere un documento in proposito, il Manual da Pesquisa de Campo. La costruzione del manuale è stata fatta a passo lento

e non per indicazioni di massima, piuttosto soffermandosi e fissando passaggi minimi ma significativi, come ad esempio definendo con quali parole avviare nel gruppo di ricerca sul campo il confronto sugli esiti dei questionari meta-valutativi e chiarendo le ragioni di tale definizione. In questa costruzione si è dunque trattato per noi consulenti di favorire il sostare nei problemi incontrati per affrontarli in profondità elaborando ipotesi di soluzione ad hoc.

Di più. Il manuale, oltre a rappresentare un riferimento comune che avrebbe garantito l’uniformità dei percorsi dei quattro gruppi di ricerca sul campo, proponeva una struttura che scandiva le tappe e quindi rappresentava un antidoto alle fughe in avanti. Una road map che d’altra parte, individuando precisamente il percorso, le sue soste, i tempi e i compiti per ognuna di esse, poteva attenuare il dolore mentale di ricercatori/formatori/facilitatori e di insegnanti di fronte alla novità del tutto sconosciuta e un po’ aliena dell’approccio e del compito, e dunque ridurre il desiderio di tappare tale dolore trovando in fretta risposte e soluzioni e così, di fatto, boicottando la realizzazione del percorso.

Anche rispetto a tali strategie risulta evidente che sono del tutto interne all’approccio stesso: nel primo caso si tratta dell’attivazione in particolare di alcune modalità relazionali e comunicative del formatore/facilitatore, nel secondo il rimando è alla strutturazione per tappe predefinite nel significato, nei compiti e nel metodo del percorso di valutazione come “promozione dall’interno”.

ALCUNE CONSIDERAZIONI E RISCONTI A RICERCA CONCLUSA

Come si è detto, il metodo, messo a punto dai ricercatori italiani in precedenti indagini, si configurava, nella ricerca brasiliana, al tempo stesso, e, paradossalmente, sia come un problema sia come una soluzione. Un problema per almeno due motivi: la novità del compito di “facilitatori” del processo riflessivo e partecipativo per i ricercatori brasiliani, nel rispetto del mandato democratico e, di conseguenza, il rischio che i parametri di qualità propri degli strumenti italiani proposti potessero essere vissuti come standard cui adeguarsi, anziché, come prevede il modello, come stimoli per la riflessione e la discussione sulla propria e specifica “identità educativa”. Una soluzione in quanto, identificando nel dettaglio sia le tappe del percorso e il loro significato sia le strategie che i ricer-

catori avrebbero dovuto mettere in campo per svolgere il proprio ruolo di facilitatori, forniva una solida struttura a partire dalla quale affrontare le sfide che si sarebbero concretamente manifestate nel corso del lavoro. Una soluzione resa possibile anche dalla modalità di conduzione degli incontri del gruppo di ricerca da parte dei ricercatori italiani, svolta con una postura democratica e di facilitazione che avrebbe dovuto fungere da modeling per la modalità di conduzione dei gruppi di insegnanti da parte dei ricercatori brasiliani, secondo un modello formativo “a cascata”.

Dal punto di vista di noi, consulenti italiani della ricerca per quanto riguarda il suo impianto metodologico, lo svolgimento e la realizzazione dell'intero percorso nel gruppo di ricerca sul campo, documentato nel dettaglio nelle sue diverse fasi e sintetizzato da ciascuna unità di ricerca in un relatorio final, avrebbero permesso di interrogarsi – e di riflettere – su due questioni di fondo tra loro intrecciate: la trasmissibilità del metodo e la sua tenuta in un contesto culturale differente da quello nel quale è stato elaborato. Questioni intrecciate in quanto la possibilità di verifica della tenuta dipende strettamente dalla realizzazione del modello secondo le indicazioni proposte.

A queste questioni non è possibile rispondere compiutamente; è invece possibile individuare indizi che ci permettano di ragionare sulle questioni poste a partire dalla documentazione raccolta nel corso della ricerca, una documentazione tanto puntuale da permettere di cogliere, in molti casi e per diversi aspetti, non solo i contenuti delle discussioni ma anche il modo in cui si è svolto il dibattito e il contributo offerto sia dai ricercatori sia dai singoli insegnanti.

IL CONFRONTO DEMOCRATICO E LA SUA FACILITAZIONE

Diversi indizi fanno pensare che quanto indicato nel Manual de Pesquisa de campo sia servito effettivamente da guida, per i ricercatori brasiliani, nel realizzare il percorso e nello svolgimento del ruolo di “facilitatori” dell'intero processo, secondo le modalità riflessive, partecipative e formative proprie del “promuove dall'interno”. Alcuni aspetti sembrano particolarmente rilevanti. Il primo riguarda la possibilità che, negli incontri di discussione, è stata data all'espressione delle idee di ogni singolo partecipante, accogliendo così ogni punto di vista in gioco e consentendo l'arricchimento del dibattito attraverso il confronto; il secondo riguarda la particolare modalità con cui il ricercatore/facilitatore si è posto nei confronti dei partecipanti; il terzo ha a che fare con l'uso

critico degli strumenti; il quarto con la loro valenza riflessiva; l'ultimo con la dimensione di gruppo propria del tipo di valutazione proposta. Qui di seguito vengono riportati alcuni stralci, tratti dalle audioregistrazioni degli incontri riportati nelle diverse relazioni, nei quali risaltano gli aspetti menzionati.

IL RISPETTO DELL'INDIVIDUALITÀ E LA POSTURA DEL RICERCATORE/FORMATORE

Ecco uno stralcio tra i tanti (vi si commenta l'assegnazione dei punteggi mediante lo strumento):¹⁴

Ed. 1: Questa domanda, ero un po' in dubbio.

Ric.: Humm

Ed. 1: perché ... è ...

Ric.: Diciamo solo per capire ... Hai messo la 3, la lettera b, “le competenze emergenti di ogni bambino e offrire suggerimenti per le attività”

Ed. 1: Sì ... Ma io continuavo a pensare, penso che, in generale, molto di più per Juan (bambino con disabilità visiva) e tipo io vado in cortile ... Che cosa è ... E che possibilità gli offro? Nessuna.

Ric.: ho capito.

Ed. 1: E poi, non ho potuto (segnare le altre lettere)

Ric.: Non hai pensato il contesto nel complesso, ma in maniera specifica ... non sono, dal suo punto di vista, state offerte nuove opportunità, diverse, per estendere la sua crescita e il suo sviluppo, è così?

Ed. 1: [...] Allo stesso tempo, non c'è tutta questa diversità per tutti. Non riesco a vederla questa cosa ...

Ed. 2: Delle tre (opzioni) ho pensato che ce ne fosse un po' di ciascuna

[...]

Ric.: Vuoi commentare tu (si rivolge all'Ed. 3)?

Ed. 3: La materialità ... Penso di sì, dal mio punto di vista ... Manca la questione della materialità ... (Rel Fin. BH, p. 43)

Come si può vedere dallo stralcio, il ricercatore non espone sue opinioni né propone considerazioni o commenti ma si pone in ascolto, e, con un atteggiamento volto alla comprensione, restituisce quanto ha capito delle parole della prima educatrice. Non solo: sostiene il dialogo sollecitando la terza educatrice alla partecipazione con l'invitarla ad esporre il suo punto di vista.

Sempre basandosi sugli stralci delle audioregistrazioni degli incontri, si nota come il ricercatore/facilitatore non si proponga mai come il portatore di un sapere psico-pedagogico superiore a quello degli insegnanti o come il difensore dei criteri di qualità degli strumenti proposti, ma come una guida nel mantenimento della direzione e dello scopo nell'esecuzione

del compito condiviso. Ecco, ad esempio, come intervengono i ricercatori nella fase iniziale del percorso, dedicato alla lettura e alla discussione degli strumenti di valutazione proposti:

“Spieghiamo che obiettivo di questa fase del lavoro era raccogliere le impressioni sullo strumento, sulla pertinenza di ciascun item e non valutare il lavoro quotidiano nell’istituzione [...] Gli insegnanti sono stati incoraggiati a proporre critiche allo strumento” (Rel. Fin. FL, p. 30).

L’USO CRITICO DEGLI STRUMENTI

Un altro aspetto rilevante della metodologia che, se non rispettato, avrebbe potuto inficiare i risultati dell’intero lavoro, riguarda, come si è detto, il modo con cui è stato proposto l’utilizzo degli strumenti italiani e come gli insegnanti hanno reagito a tale proposta. Nell’approccio della “promozione dall’interno” gli strumenti sono pensati come occasioni per suscitare il confronto e la presa di posizione riguardo ai criteri e alle pratiche di qualità che essi prospettano. Fungono da stimoli per la esplicitazione dei convincimenti educativi propri di ogni singolo partecipante, la identificazione delle pratiche di valore del proprio contesto, l’evidenziazione dei principi pedagogici di riferimento. Ma il rischio è quello di servirsene come standard assoluti cui commisurare la propria realtà finendo poi per considerarla inadeguata rispetto ai criteri di eccellenza previsti, e derivandone una svalutazione del proprio operato e delle proprie risorse.

Anche a questo proposito alcuni indizi tratti dalle relazioni finali sono illuminanti. Si tratta degli aspetti critici rilevati negli strumenti italiani in relazione alla realtà brasiliana e nelle proposte emerse di integrazione e revisione. Parecchi sono gli aspetti che gli insegnanti delle quattro realtà coinvolte hanno segnalato come mancanti nei dispositivi di valutazione italiani e che invece, a loro parere, caratterizzano l’identità dei servizi brasiliani, ad esempio: “la salute nella scuola”, “l’educazione speciale”, “l’inclusione” (Rel. Fin. RIO, p. 24 e p. 38), “il curriculum nel contesto”, “la gestione democratica”, “saperi ed esperienze formative per i bambini in accordo con il contesto” (Rel. Fin. CU, p. 29 e p. 35). In altri casi le relazioni indicano come i criteri di qualità di alcuni item degli strumenti italiani siano percepiti dagli insegnanti come del tutto condivisibili pur non essendo praticati e praticabili nella realtà coinvolta, mostrando pertanto che è stata del tutto compresa la distinzione tra “ciò su cui si concorda perché lo si condivide pedagogicamente” e “ciò che si realizza e si può realizzare nella propria realtà

date certe condizioni”. Rispetto ad esempio all’item 9 dell’ISQUEN si segnala che:

“Gli insegnanti hanno indicato che le questioni sollevate nella domanda non hanno un riscontro nella realtà della loro istituzione, ma sono considerati importanti” (Rel. Fin. BH, p. 49).

Non sono inoltre mancate critiche agli strumenti italiani in quanto alcuni dei criteri di qualità proposti sono apparsi non “sostenibili” nelle realtà brasiliane coinvolte per mancanze strutturali di spazi, tempi, rapporti numerici bambini/insegnanti. Ad esempio:

“La critica (all’item 14 dell’AVSI relativo all’ambiente e ai materiali relativi alle attività espressive grafico-pittoriche) riguarda la struttura dell’ambiente scolastico, ad esempio le scaffalature, in stile montessoriano. Non ci sono scaffali, solo un armadio e degli angoli costruiti dagli educatori secondo la struttura fisico-spaziale della stanza [...]. Pertanto è illusorio che la stanza di sezione disponga di tutti gli angoli che considero importanti” (Rel. Fin. RIO, p. 21).

In relazione al tema delle routine, ecco il punto di vista di una educatrice:

“Non sono in disaccordo, ma ho delle riserve circa la nostra realtà quando si parla (nell’item dello strumento) di lunghi periodi per il pasto. Abbiamo una routine e, naturalmente, non è affrettata, ma l’insufficienza di personale ostacola questa attività [...]. Un altro aspetto è il sonno, nella nostra realtà [...] i bambini riposano nello stesso luogo in cui svolgiamo altre attività [...]. Per quanto riguarda i mobili, non abbiamo le condizioni definite dal documento (lo strumento di valutazione utilizzato) ... i materiali non sono disponibili per i bambini (non tutti sono accessibili)” (Ed., Rel. Fin. RIO, p. 21).

Ecco il commento conclusivo contenuto in una delle relazioni finali relativo all’utilizzo degli strumenti italiani per far emergere le caratteristiche proprie dei contesti educativi brasiliani 0-6:

“In diversi momenti della ricerca, così come nelle analisi degli strumenti e del percorso di ricerca, gli insegnanti hanno manifestato la necessità di ridefinire le priorità e le necessità educative del contesto di educazione infantile brasiliana non contemplati nello strumento. [...]. L’analisi degli strumenti ha permesso di evidenziare sia aspetti e criteri di qualità condivisibili nella realtà brasiliana, sia aspetti che, per adattarsi alla realtà brasiliana, dovrebbero subire revisioni” (Rel. Fin. FL, pp. 54-55).

GLI STRUMENTI COME GUIDE PER L'OCCHIO E LA RIFLESSIONE

Come si è più volte detto, l'uso degli strumenti, in questa ricerca, aveva come scopo quello di fare emergere, per confronto, l'identità educativa dei servizi per l'infanzia brasiliani. Tale uso, da parte degli insegnanti coinvolti, ha avuto anche un effetto secondario: il suo valore formativo, che conferma una delle caratteristiche di fondo della "promozione dall'interno". Ecco come si esprime una delle educatrici coinvolte:

A mio avviso questo processo di valutazione ci ha mostrato alcuni strumenti che non fanno parte della realtà in cui viviamo, ma dalle discussioni con il gruppo ci siamo rese conto che possono essere utilizzati nel nostro ambiente, con risultati positivi. Credo che ciò che è stato discusso ci faccia ripensare alla nostra pratica di insegnamento, attraverso un'auto-valutazione di come stiamo sviluppando il nostro lavoro, se come stiamo facendo il nostro lavoro ci permette di raggiungere gli obiettivi (Ed., Rel. Fin. CU, pag. 56).

Un valore formativo che si sostanzia in una più acuta capacità di cogliere elementi del proprio contesto:

"Gli strumenti AVSI e ISQUEN hanno contribuito molto ad "estendere" la capacità di osservare il contesto. Alcuni insegnanti hanno detto che, prima di questo lavoro di ricerca, non tenevano in considerazione alcuni aspetti del contesto come passibili di attenzione/valutazione" (Rel. Fin. FL, p. 55)

"la valutazione dettagliata permette un'osservazione critica minuziosa di ogni aspetto della pratica dell'educazione infantile" (Rel. RIO, p. 40)

"Facendo questo studio in gruppo arricchiamo il nostro modo di osservare" (Ed., Rel. Fin. BH, p. 34)

...E COME UNA ESPERIENZA RIFLESSIVA

"Fermarsi, riflettere, pensare, chiedersi cosa succede, che cosa sta per accadere e perché non succede. Autovalutarsi è stata una ricchezza per mettere in discussione alcuni punti lasciati da parte" (Ed., Rel. Fin. CU, p. 57)

"Questa esperienza è servita a riflettere sulla pratica" (Ed., Rel. Fin. FL, p. 49)

"La riflessione sulla qualità mi ha aiutato a prestare maggiore attenzione e a rivedere alcuni concetti. Ho cominciato a notare di più i rapporti tra i soggetti di tutta la comunità scolastica e la mia pratica, cercando di fornire pratiche significative e sostanziali per i bambini" (Ed., Rel. Fin. CU, pp.56-57)

"una esperienza che offre la "possibilità di riflettere sulla pratica a partire da uno strumento che non valuta i bambini ma valuta un'istituzione come un tutto" (Rel. Fin. RIO, p. 40)

...UTILE A PROGETTARE INNOVAZIONI CONSAPEVOLI
"Pensiamo sempre di innovare ma in pratica non innoviamo nulla. Stiamo cominciando ad innovare con questa ricerca che ci permette di pensare alla nostra pratica per mezzo degli strumenti. Ora sì, stiamo cominciando ad innovare" (Ed., Rel. Fin. FL, p. 52)

"Io penso che questo documento sia pertinente alle questioni della formazione [...] Pensare a ciò che la scala propone contribuisce a pensare come migliorare la nostra realtà" (Ed., Rel. Fin. FL, p. 39)

"Ho imparato molto oggi" (Ed., Rel. Fin. BH, p. 34)

IL DIBATTITO DI GRUPPO

Non sono mancate considerazioni sull'importanza della dimensione sociale dell'esperienza, in particolare la possibilità di discutere e riflettere all'interno di un gruppo di lavoro, anch'esso aspetto caratterizzante il modello e il metodo proposti:

"Il dibattito collettivo è stato percepito come "strategia di costruzione di nuovi saperi" (Rel. Fin. BH, p. 34)

"Le scale sono un buon mediatore per le discussioni di gruppo" (Ed., Rel. Fin. BH, p. 54)

"Penso che quando ci siamo sedute a leggere insieme sia stato significativo perché abbiamo potuto discutere su ciascun item, è stato anche molto fecondo" (Ed., Rel. Fin. FL, p. 49).

Una delle caratteristiche positive dell'esperienza è stata la "valutazione negoziata con tutta l'equipe" (Rel. RIO, p. 40)

"Lungo il percorso, dagli incontri e dai dialoghi abbiamo tratto molti insegnamenti positivi che ci hanno aperto nuovi orizzonti. Abbiamo potuto riflettere sul nostro lavoro quotidiano" (Ed., Rel. Fin. CU, p.59)

DIFFICOLTÀ E RILIEVI CRITICI

Diverse osservazioni hanno messo in evidenza aspetti problematici sia del compito sia del percorso. Tra le tante ne segnaliamo alcune che ci sembrano particolarmente rilevanti.

La prima, che, a nostro avviso, costituisce un indizio della riuscita della ricerca, è la constatazione della differenza tra la realtà italiana e quella brasiliana:

"è stata percepita la differenza tra la realtà rappresentata nel documento e la nostra, proprio come una differenza culturale" (Rel. Fin. RIO, p. 40),

che rende necessario elaborare per la realtà brasiliana uno strumento nuovo, diverso sia per forma che per alcuni contenuti (ibidem).

La seconda, più pregnante, riguarda la formazione specifica dei ricercatori all'uso degli strumenti e alla metodologia proposta:

“Le scale sono legate a una metodologia. Non si tratta di una semplice applicazione di strumenti, che richiede una formazione specifica del ricercatore che ha bisogno di guadagnare la fiducia dell’istituzione per poter coordinare il processo. Richiede una ricettività quasi immediata della scuola investigata [...] L’esperienza con l’utilizzo delle scale richiede una revisione degli strumenti e un’ampia riflessione per permettere l’uso della metodologia. Il che implica pensare non solo allo strumento, ma all’intero processo di selezione e formazione dei ricercatori. Pertanto l’adattamento al contesto brasiliano significa anche una riflessione estesa sulla metodologia della ricerca” (Rel. Fin. RIO, p. 42).

Le riflessioni a fine lavoro da parte dei ricercatori e delle équipes coinvolte si sono rivolte anche al processo innescato come occasione di formazione riflessiva dei partecipanti. A questo riguardo è stato da più parti segnalata la complessità del compito, che richiede sia un tempo dilatato e istituzionalizzato per la sua esecuzione, sia una formazione in servizio appropriata.



NOTE

¹ Anna Bondioli ha scritto la premessa e i paragrafi 1 e 4; Donatella Savio i paragrafi 2 e 3.

² La ricerca, dal titolo *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*, è stata coordinata da Gizele de Souza, Catarina Moro e Angela Scalabrin (Cfr. De Souza, Moro & Scalabrin Coutinho, 2015) e ha coinvolto quattro università brasiliane (Università Federale del Paraná, Università Federale del Minas Gerais, Università Federale di Rio de Janeiro e l’Università dello Stato di Santa Caterina). Le autrici di questo saggio hanno accompagnato la ricerca come consulenti esterni, esperti dell’approccio e della metodologia utilizzata (Cfr. Bondioli & Savio, 2015a).

³ Per una presentazione di tali esperienze condotte dal gruppo di ricerca di materie pedagogiche dell’Università di Pavia, si veda: Moro & De Souza, 2016.

⁴ Ecco i principali riferimenti bibliografici: Bondioli & Ferrari, 2000; Bondioli, 2002; Bondioli & Ghedini, 2000; Bondioli & Ferrari, 2004; Bondioli & Savio, 2009; Bondioli & Savio, 2010; Bondioli & Savio, 2014 a e b; Bondioli, 2015 a e b; Bondioli, in corso di stampa; Savio, in corso di stampa, a e b.

⁵ Parlando di “identità educativa” di un certo servizio educativo ci si riferisce all’intreccio tra pratiche e convinimenti che lo caratterizza come unico e che deriva dall’intreccio tra le identità educative dei singoli stakeholders (Savio, 2011).

⁶ Nelle esperienze di ricerca-formazione realizzate con

l’approccio di riferimento (Bondioli & Ferrari, 2004; Bondioli, Nigito & Savio, 2008; Savio, 2008; Savio, 2011; Bondioli & Savio, 2012), più spesso sono stati i responsabili politici insieme ai coordinatori ad avanzare l’esigenza di un percorso valutativo, proponendolo agli operatori educativi e prendendo contatti con ricercatori/formatori per concordare la sua realizzazione.

⁷ In termini del tutto generali, uno strumento di valutazione di contesto può essere descritto come un documento in cui vengono indicati gli aspetti (item) da prendere in considerazione per valutare la qualità di un contesto educativo (asilo nido, scuola dell’infanzia ecc.). Per ognuno degli aspetti individuati (ad esempio gli spazi, le attività, le relazioni tra bambini ecc.) vengono descritte le circostanze che corrispondono a una situazione considerata di qualità dagli autori dello strumento; nel caso in cui lo strumento sia una “scala”, per ogni aspetto vengono descritte circostanze dalla peggiore alla migliore, cioè che corrispondono a gradi diversi di qualità (ad esempio bassa, media, alta). Per applicare lo strumento occorre confrontare quanto osservato nel contesto che si intende valutare con quanto dichiarato dallo strumento, arrivando ad esprimere su queste basi un giudizio di valore.

⁸ Il numero delle tappe può risultare diverso da quello indicato in altre pubblicazioni sul tema; ciò dipende da quanto nei diversi casi si intende maggiormente mettere in luce tra i passaggi che riguardano rispettivamente o tutto il gruppo o i singoli partecipanti, o il formatore. Nel complesso e in tutti i casi però la struttura del percorso non cambia in termini di contenuto e ordine di progressione dei compiti proposti.

⁹ Per ragioni di spazio, non vengono qui approfondite le implicazioni formative e le criticità di ogni tappa; a questo proposito Cfr. Savio, 2012; Savio, 2013; Bondioli, 2015 a e b; Bondioli & Savio, 2015 a.

¹⁰ Ricordiamo che questo gruppo aveva il compito di progettare e monitorare la ricerca sul campo e che era composto, oltre che dai due consulenti nelle persone di chi scrive, da un rappresentante del Ministero dell’Educazione brasiliano, Rita Coelho, e da 8 ricercatori brasiliani provenienti dalle quattro Università coinvolte (Cfr. nota 2).

¹¹ Ricordiamo che i gruppi di ricerca sul campo erano quattro, uno per ognuna delle realtà territoriali corrispondenti alle quattro Università coinvolte. Ogni gruppo era composto da due ricercatori dell’Università di riferimento, da un assistente di ricerca e dagli insegnanti di una istituzione educativa per l’infanzia. Il compito di questo gruppo era quello di elaborare in modo partecipato indicatori per la qualità educativa dei servizi per l’infanzia brasiliana, a partire dall’applicazione critica e riflessiva di due strumenti di valutazione italiani - Avsi (Bondioli & Ferrari, 2008b) e

Isquen (Becchi, Bondioli & Ferrari, 1999) - al proprio contesto.

¹² Si ricorda che nei gruppi di ricerca sul campo gli educatori/insegnanti hanno affrontato i seguenti passi principali: lettura individuale degli strumenti ISQUEN e AVSI (Cfr. nota 11); compilazione individuale dei questionari meta-valutativa; in gruppo, restituzione degli esiti della compilazione del questionario a cura del formatore/facilitatore e confronto riflessivo; osservazione e applicazione individuale degli strumenti al proprio contesto educativo; in gruppo, restituzione degli esiti dell'applicazione degli strumenti a cura del formatore/facilitatore e confronto riflessivo.

¹³ Va evidenziato che la costruzione di questionari meta-valutativi è una strategia che viene utilizzata dall'équipe di ricerca pavese nelle esperienze di valutazione come "promozione dall'interno" in cui il gruppo di lavoro ha come obiettivo la costruzione di un proprio strumento di valutazione (Cfr. tra gli altri Savio, 2011).

¹⁴ Gli stralci riportati sono tratti dalle relazioni finali (Rel. Fin.) dei quattro gruppi di ricerca brasiliani: BH (Belo Horizonte), CU (Curitiba), FL (Florianopolis), RIO (Rio de Janeiro). Ed. = educatrice; Ric. = ricercatore.

REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

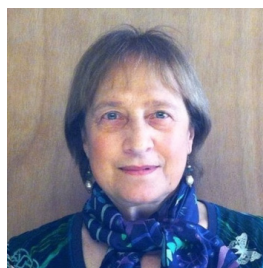
- Becchi, E. (2000). *La qualità: punti di vista e significati*. In A. Bondioli & P. Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per gli asili nidi della Regione Emilia Romagna* (pp. 39-54). Bergamo: Edizioni Junior.
- Becchi, E., Bondioli, A. & Ferrari M. (1999). *ISQUEN. Indicatori e Scala della Qualità educativa del Nido*, in L. Cipollone (a cura di), *Strumenti e indicatori per valutare il nido* (pp. 134-183). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bion, W., R. (1963). *Apprendere dall'esperienza*. Trad. it. Roma: Armando, 1972.
- Bion, W., R. (1970). *Attenzione e interpretazione*. Trad. it. Roma: Armando, 1973.
- Bondioli, A. (a cura di). (2002). *La qualità negoziata. Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2008), L'AVSI e la sua "filosofia". In A. Bondioli & M. Ferrari (a cura di), *AVSI. Auto-Valutazione della Scuola dell'Infanzia* (pp. 13-55). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2015a). Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 41, n. especial, 1327-1338.
- Bondioli, A. (2015b). Promuovere dall'interno: un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire". In A. Bondioli & D. Savio (a cura di). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 41-56). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (in corso di stampa), *Pratiche riflessive nella formazione in servizio: il ruolo mediatore degli strumenti di valutazione di contesto*, *Rela-dei-Revista latinoamericana de Educación Infantil*.
- Bondioli, A. & Ferrari, M. (2000). *Valutazione formativa e restituzione*. In A. Bondioli & M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A. & Ferrari, M. (a cura di). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi* (pp. 99-113). Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (a cura di). (2008). *AVSI. Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A. & Ghedini, P.O. (a cura di). (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2009). *Formare i formatori: un approccio maieutico*. In G. Domenici & R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 467-479). Atti del VI Congresso scientifico della Società italiana di ricerca didattica, Roma 11-12-13 dicembre 2008. Roma: Monolite Editrice.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2010). (a cura di). *Partecipazione e qualità*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2012) (a cura di). *Educare nelle sezioni Primavera. Un'esperienza di formazione*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2013) (a cura di). *Participação e qualidade en educação da Infancia*. Curitiba: Editora UFPR.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2014a). *Fare la qualità valutando: sperimentare un approccio di evaluation formativa nei servizi per l'infanzia. Il livello trasformativo della ricerca*. Rapporto interno, Progetto PRIN 2009, Unità di Pavia.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2014b). *Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido*. *Giornale italiano della ricerca educativa*, VII(13), 50-67.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2015a). *Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de educação infantil: uma pesquisa compartilhada entre*

- Itália e Brasil. In G. De Souza, C. Moro & A. Scalabrin Coutinho (a cura di), *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto* (pp. 21-49). Curitiba/PR: Appris Editora.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2015b) (a cura di). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Bondioli, A., Nigito, G. & Savio, D. (2008). L'elaborazione delle linee guida per i nidi di Siena: un percorso riflessivo. In *Le linee guida pedagogiche dei nidi di Siena* (pp. 13-18). Quaderni della Balzana, Comune di Siena.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Cousins, J.B. & Earl, L.M. (1995). *Participatory Evaluation in Education*. London: The Falmer Press.
- De Souza, G., Moro, C & Scalabrin Coutinho, A. (a cura di) (2002). *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*. Curitiba/PR: Appris Editora.
- Dewey, J. (1933). *Come pensiamo*. Trad. it. Scandicci: La Nuova Italia, 1969.
- Fetterman, D., M. (1994). Empowerment Evaluation, *Evaluation Practice*, 15 (1), 1-15.
- Fetterman, D., M. (2000). Steps of empowerment evaluation: from California to Cape Town. In D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus, T. Kellaghan (a cura di), *Evaluation Models* (pp. 395-408). Boston, Dordrecht, London: Kluwer.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- House, E. (2005). The Many Forms of Democratic Evaluation, *The evaluation exchange*, XI (3), PDF version.
- Moro, C. & De Souza, G. (2016), Para uma análise pedagógica dos contextos educativos – uma entrevista com Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio da Universidade de Pavia/Itália, *Educar em Revista*, 60, 323-363.
- Moss, P. & Dahlberg, G. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care Languages of Evaluation, *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3-12.
- Ryan, K.E. & De Stefano, L. (2000) (eds.). Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation [Special issue], *New Directions for Evaluation*, 85.
- Savio, D. (2008). Promuovere autovalutazione formativa: il percorso degli asili Nido della valle d'Aosta per la definizione delle linee guida. In R. Zerbato (a cura di), *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione* (202-211). Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Savio, D. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Savio, D. (2012). Un percorso formativo di “promozione dall'interno”. In A. Bondioli & D. Savio (a cura di), *Educare nelle sezioni Primavera. Un'esperienza di formazione* (pp. 35-49). Bergamo: Edizioni Junior.
- Savio, D. (2013). La valutazione come “promozione dall'interno”, *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2 (2), 70-85.
- Savio, D. (in corso di stampa a), Promuovere dall'interno”: un approccio riflessivo e partecipato alla valutazione dei contesti educativi, *Pro-Posições*.
- Savio, D. (in corso di stampa b), Formare équipe riflessive e partecipative nei servizi educativi per l'infanzia, *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*
- Scriven, M. (1980). *Evaluation Thesaurus*. Inverness California: Edgepress.
- Ulrik, S. & Wenzel, F.M. (2003). *Partizipative Evaluation*. Ein Konzept für die politische Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross G. (1976). Il ruolo del tutoring nel *problem solving*, Trad. It. In Cesa-Bianchi M., Antonietti A. (a cura di), *Bruner. La vita, il pensiero, I temi, le opere* (pp. 120-134). Milano: Franco Angeli, 2000.

Artículo terminado el 31 de Enero de 2017

Fechas: Recepción 7.02.2017 | Aceptación: 15.08.2017

Bondioli A. e Savio D. (2017). Accompagnare un percorso di “promozione dall'interno” in “terra straniera”: criticità e strategie. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 82-97



Anna Bondioli
Università di Pavia, Italia
bondioli@unipv.it

Anna Bondioli è professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Pavia dove insegna anche Pedagogia sperimentale. I suoi studi riguardano in particolare l'educazione infantile, il gioco e i processi di valutazione relativi alle agenzie educative per la prima infanzia. Autrice di volumi, saggi, articoli a livello nazionale e internazionale, fa parte del Consiglio del Gruppo nazionale "Nidi e Infanzia", dirige le collane "La cultura del bambino" e "Quaderni Infanzia" della casa editrice Junior-Spaggiari di Bergamo ed è codirettrice, insieme a Clara Silva e Monica Guerra, della collana "Infanzie" della casa editrice FrancoAngeli. L'ultima pubblicazione, curata con Donatella Savio, ha per titolo *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia. Riflessioni ed esperienze* (Edizioni Junior, 2015)



Donatella Savio

Università di Pavia, Italia

donatella.savio@unipv.it

Donatella Savio è ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Pavia. I suoi principali interessi di ricerca riguardano: il gioco infantile, la sua osservazione, il suo ruolo nello sviluppo infantile, le strategie per promuoverlo; la valutazione di contesti educativi in un'ottica formativa, riflessiva e partecipata; la promozione della competenze genitoriali con riferimento ai gruppi di auto-mutuo-aiuto tra neo-mamme. Su questi temi ha pubblicato volumi, saggi e articoli a livello nazionale ed internazionale, tra cui: *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena* (Edizioni Junior, 2011); (con A. Bondioli) *Educare nelle sezioni Primavera. Un'esperienza di formazione* (Edizioni Junior – Spaggiari, 2012); (con A. Bondioli) *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia. Riflessioni ed esperienze* (Edizioni Junior, 2015).

MISCELÁNEA

Creencias sobre educación infantil en maestras de Bogotá Colombia

Teacher's beliefs about Early Childhood Education in Bogotá - Colombia

Graciela María Fandiño Cubillos;
Sandra Marcela Durán Chiappe;
Jenny Maritza Pulido González;
Erika María Cruz Velásquez;
COLOMBIA

RESUMEN

Este artículo presenta un avance de la investigación Creencias sobre Educación Inicial en cuatro Instituciones Educativas Distritales, desarrollada a lo largo del año 2015, con el fin de conocer los enfoques pedagógicos con los que se está asumiendo el ingreso de los niños mayores de tres años a las instituciones educativas oficiales, a partir del acercamiento a las creencias de las maestras. Las construcciones teóricas, que entraron en diálogo con los hallazgos de la investigación, se realizaron alrededor de dos campos: la Educación Infantil y las creencias del profesorado. La opción metodológica del estudio tuvo un abordaje de tipo naturalista-descriptivo, que permitió desde el estudio de caso, acercarse al pensamiento del profesorado en educación inicial, a partir de sus creencias en torno a las finalidades de la Educación Inicial; los contenidos de trabajo que se desarrollan en este ciclo particular; las principales formas de trabajo pedagógico y los aspectos que son catalogados como obstáculos en el desarrollo de la Educación Inicial, en las cuatro instituciones que hicieron parte del estudio.

Palabras clave: Pensamiento del Profesor, Creencias del Profesorado, Educación Inicial, Educación Infantil.

ABSTRACT

This article is a preview of the following research: Beliefs on Early Child Education in Four District Educational Insti-

tutions, carried out during 2015, with the purpose to learn about the pedagogic emphasis used for the admissions of children over 3 years old into public educational institutions, starting from Teachers' beliefs. The theoretical constructions, included within the dialog with the research's findings, were performed around two fields of knowledge: Child Education & Teachers' beliefs. The study's methodological option had a naturalist-descriptive approach, which from the study of allowed to know, to get to know the teachers' thoughts on Early Child Education, starting from their beliefs about the purposes of Early Child Education; the work contents developed within this particular cycle, the main ways of pedagogic work and the aspects regarded as obstacles on the development of Early Child Education, within the four institutions studied.

Key words: Teachers Line of Thought, Teachers Beliefs, Early Childhood Education, Child Education

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación parte de la experiencia que se ha dinamizado en la administración de Bogotá, en la cual, niños y niñas mayores de 3 años han comenzado a integrarse en colegios de la Secretaría de Educación. Acontecimiento social y político que se le atribuye un importante avance para la educación integral de la primera infancia, pero que a su vez no deja de ser preocupante el enfoque pedagógico de esta incorporación.

Durante los últimos 5 años, el Lineamiento Pe-

101

dagógico y Curricular para la Educación inicial en el Distrito, elaborado de manera conjunta por la Secretaría Distrital de Integración Social, la Secretaría de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional, en el año 2010, se ha convertido en un marco de orientación pedagógica fundamental para instituciones y maestros, el cual desde la perspectiva de “potenciamiento del desarrollo” parte de las características específicas de los niños menores de 6 años y los acompaña en su desarrollo a través de sus principales actuaciones: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Pese a estos avances, importantes investigaciones en el campo,¹ demuestran que el país mantiene una fuerte tradición en cuanto a considerar que la educación de los niños menores de 6 años debe tener una orientación pedagógica hacia la preparación para la primaria.

En este contexto, las preguntas que orientaron la investigación en las cuatro instituciones educativas oficiales seleccionadas para el estudio fueron: ¿cuáles son las finalidades, propósitos y objetivos de la Educación Inicial?, ¿cuáles son los contenidos de trabajo que se desarrollan?, ¿cuáles son las principales formas de trabajo pedagógico?, ¿cuáles son las dificultades en el adecuado desarrollo de la Educación Inicial?

LA EDUCACIÓN INICIAL

La historia de la Educación Inicial (Sanchidrian y Ruiz, 2013) ha transitado por una serie de momentos que desvelan tres tendencias que han configurado las tensiones que reflejan las maneras de entender la Educación de los más pequeños. La primera, el carácter asistencialista focalizado para sectores pobres cuyos padres trabajan, la segunda, centrada en preparar para la primaria y garantizar así una anticipación prematura al cumplimiento de sus objetivos y la tercera, centrada en el reconocimiento de las capacidades y características particulares de los niños, a partir de los trabajos desarrollados por Froebel a mediados del siglo XIX.

Esta tercera tendencia ha posibilitado en la actualidad pensar la identidad propia de la Educación Inicial como campo de conocimiento emergente, el cual ha generado importantes políticas públicas y programas de primera infancia, principalmente en occidente. Al respecto, Sanchidrian (2013) resalta que:

“...hasta el momento son pocos los países de la Unión Europea que han desarrollado un currículo común, para el conjunto de la etapa de la Educación Infantil. Las excepciones son Dinamarca, Finlandia y Suecia, que en los años pasados llevaron a cabo reformas edu-

cativas en las que, tras la consulta a todos los sectores implicados, se aprobaron líneas curriculares conjuntas para todos los Centros de educación infantil”. (p. 406)

En Colombia, un ejemplo de ello es el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, el cual se ha constituido en el referente fundamental para resignificar prácticas y discursos del profesorado y estructurar propuestas para el trabajo pedagógico con niños y niñas en la perspectiva de acompañar y enriquecer sus desarrollos a través de experiencias desafiantes relacionadas con el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura. Estas cuatro actividades propias de la infancia permiten a los niños y niñas interactuar con los adultos y viceversa, permiten elaborar y reelaborar el mundo, resolver problemas, adaptarse a la cultura y resignificarla, construir normas, construir procesos de autonomía y autorregulación. El trabajo alrededor de estas actuaciones no son estrategias, sino fines en sí mismos, que permiten, entre otras cosas, tener los desarrollos necesarios para desenvolverse en su entorno familiar, social y cultural y enfrentarse a los diversos desafíos propios del sistema educativo.

Sin embargo, es frecuente encontrar prácticas relacionadas con la necesidad de preparar para los primeros grados de básica y en tal sentido fortalecer determinados aprendizajes que están estrechamente ligados a una estructura curricular tradicional, principalmente en las áreas de conocimiento concernientes a la lectura y escritura y las operaciones aritméticas básicas.

LAS CREENCIAS

Cuando hablamos de creencias de los maestros nos ubicamos en la línea de investigación del *pensamiento del profesor*, cuyos orígenes se sitúan a finales de la década de 70 y cuyos principales compiladores han sido Clark y Peterson (1987), Marcelo (1989), Contreras (1990) y Pérez y Gimeno (1988). Como premisas fundamentales en esta línea se asume que:

1. el profesor es un sujeto reflexivo racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional
2. los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. Dentro de esta línea, se identifican tres elementos problemáticos: la planificación, los pensamientos interactivos y decisiones y las teorías y creencias. Siendo en este último donde se ubica el objeto de esta investigación.

Rokeach (citado por Argoz, 1997), manifiesta que todas las creencias son predisposiciones para la ac-

ción, que pueden inferirse bien de lo que la persona dice o de lo que hace. Como afirma Spodek (1987) *“las creencias de los profesores proporcionan una pantalla a través de la cual ellos ven el mundo y, por lo tanto, establecen las bases para sus acciones”* (p.6). Por tanto, fue necesario centrarse en las prácticas y discursos de las maestras con quienes se desarrolló la investigación en la perspectiva de develar las creencias mismas, en tanto son estas una construcción social que se configura a lo largo de la vida, a partir de las experiencias, la formación profesional, la historia particular de los sujetos y las realidades que circulan en los sistemas institucionales.

En tal sentido y como afirma Fenstermacher(1978) la importancia de conocer las creencias del profesorado reside en comprender mejor su práctica y mejorarla, en el caso particular de este estudio, se evidencia el potencial pedagógico e investigativo que tiene la creencia en la construcción del campo de la educación inicial, desde el pensamiento del profesorado.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para lograr identificar y develar los sentidos que justifican las actuaciones de las maestras, la opción metodológica se orientó hacia un abordaje de tipo naturalista, que implica que *“el investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso en el que está interesado, y los datos se recogen también a través de medios naturales: preguntando, visitando, mirando, escuchando, etc.”* (Rodríguez y otros, 1996). Desde esta perspectiva, el trabajo empírico se desarrolló a partir del estudio de caso, como posibilidad de desarrollar un saber sobre la particularidad individual y su complejidad; para Stake (1998), el estudio de caso *“es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.”* (p.11)

El estudio se realizó principalmente con dos técnicas: la observación sobre una jornada escolar completa y las entrevistas en profundidad a las maestras sobre lo observado. La población objeto de esta investigación se conforma por siete maestras de niños de 3 y 4 años, que se desempeñan en cuatro instituciones educativas oficiales. A continuación una breve descripción de las participantes.

• **Institución 1:** maestra (M1) de niños de 3 y 4 años, con más de 40 años de experiencia; normalista, licenciada en Educación Preescolar y Promoción de la Familia, con posgrados en Orientación Sexual

y Maestría en Género. Además, es deportista de alto rendimiento y se ha formado permanentemente en el ámbito de la literatura.

• **Institución 2:** maestra (M2) de niños de 3 años, licenciada en Educación Preescolar, con Maestría en Educación y una trayectoria de más de 20 años de experiencia; maestra (M3) de niños de 4 años, licenciada en Educación Preescolar, ha trabajado con todos los niveles de educación inicial.

• **Institución 3:** maestra (M4) de niños de 3 y 4 años, normalista y Licenciada en Educación Preescolar; maestra (M5) de niños de 3 y 4 años, bachiller pedagógico y normalista; Licenciatura en Educación Preescolar, se graduó en el año 2012.

• **Institución 4:** maestra (M6) de niños de 4 años, licenciada en Educación Preescolar, con 12 años de experiencia, se ha desempeñado tanto en Educación Básica como en Educación Media; maestra (M7) de niños de 4 años, licenciada en Educación Preescolar, especialista en Dificultades en el Aprendizaje, con 12 años de experiencia profesional.

Para el análisis y la categorización de los protocolos tanto de observación como de entrevistas a profundidad se recurrió a la técnica de análisis de contenido, retomando los planteamientos de Porlain et al. (1997), Martínez, (1991), Bonilla Castro y Rodríguez (1997). Las categorías **deductivas** con las que se realizó el análisis de la información fueron las preguntas ya citadas. En cada categoría **surgieron** categorías inductivas, si bien en cada maestra tuvieron ciertas particularidades, las que se presentan acá obedecen a los aspectos más recurrentes entre las maestras.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la metodología de investigación planteada y en la perspectiva de presentar los principales hallazgos del estudio, se presentan a continuación las categorías de análisis.

FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Todas las maestras explicitan unos propósitos o finalidades de la educación de los niños menores de 6 años. Incluso algunas expresan dos de los supuestos de esta etapa educativa: la educación inicial como un derecho de los niños y niñas y la importancia de este ciclo en la configuración de las bases fundamentales para el desarrollo de todo ser humano.

“Yo pienso que el primer propósito es tener claro que

la educación inicial es ese periodo base que mueve el resto de la vida de una persona, es fundamental tener claro que la primera infancia es ese punto de partida, sus capacidades fuertes las adquiere y las avanza en esta primera etapa". (M3)

Se podría afirmar que las principales finalidades que expresan las maestras tienen que ver con el desarrollo personal y social de los niños, aprender a ser autónomos, seguros y a relacionarse de manera afable con sus compañeros.

LA AUTONOMÍA

Es tal vez la finalidad que se expresa mayoritariamente y en general todas las maestras hacen referencia a ella. Esta autonomía tiene que ver con la independencia que deben ir ganando los niños sobre sus propias acciones (ir al baño, quitarse y ponerse sus ropas) y fundamentalmente, con el uso de los materiales y los espacios del salón, e incluso, de la escuela. El trabajo alrededor de la autonomía se inicia desde los primeros días y es el centro en los primeros meses del año, pues esto les permite realizar un trabajo más tranquilo, con la confianza en que el grupo puede hacer ciertas acciones por sí mismos.

Particularmente se manifiesta como la conquista de la autonomía es gradual, se refleja en acciones concretas de autocuidado y autoconfianza para que desarrollen seguridad en sí mismos.

"Que tengan mucha autonomía, autoconfianza en sí mismos, que se valoren, que eso que ellos lo están haciendo bien, porque si se parte del error, que eso no está bien, entonces... la confianza básica de la que hablan muchos autores...". (M 1).

EL AFECTO Y LA SEGURIDAD AFECTIVA

Relacionado con el tema de la autoconfianza y la autonomía, encontramos el afecto y la seguridad afectiva que proporciona la maestra a su grupo, es lo que les permite ir logrando la autonomía.

"...A nivel afectivo, el acercamiento con el niño, para poder entender lo que él está viviendo, porque debemos tener en cuenta que en la primera infancia hay un desprendimiento, entonces venimos nosotras, no a ser la mamá, pero sí a ser esa persona en la cual el niño confía y en la que cree. Nosotras como docentes somos las bases de seguridad (M. 4)".

TENER UNA PRIMERA EXPERIENCIA ESCOLAR FELIZ

Este énfasis en el aspecto afectivo lleva incluso a que las maestras planteen que en estos grados hay que

preocuparse por la felicidad de los niños en el sentido de que esta primera experiencia sea muy agradable y por ello buscan un ambiente sosegado, un trabajo variado y lo más agradable posible.

"...El propósito de acá del primer ciclo, primero es que los niños sean felices, que ellos vengan no en contra de su voluntad, como algunos niños, no quiero ir al colegio, sino al contrario que les guste venir" (M.2).

ADQUIRIR NORMAS Y HÁBITOS

Todo lo anterior va acompañado de un énfasis en la adquisición de hábitos, de normas. Incluso algunas de ellas plantean que, en las casas, a veces, los niños no tienen límites y en el colegio deben proporcionarlos.

"Los niños hasta los siete años construyen su personalidad y todo es cuestión de hábitos; los niños deben aprender que todo tiene un orden y que también tienen responsabilidades; ellos tienen su rutina y su tiempo, También es bueno colocarles límites, no es solo lo que ellos digan, ni en el momento que digan" (M.3)".

APRENDER A ESTAR CON OTROS

Otra de las grandes finalidades que expresan las maestras es el aprender a estar con otros niños, a respetarse, a no pelear, etc. Incluso se explicita como un elemento que es tan importante como aprender contenidos.

"... Lo primero que se hace con los niños es crear esas relaciones, esos ambientes de relacionarse con el otro, porque si no está la parte social los demás procesos no se dan, no es lo mismo que yo tenga al niño en la casa hasta los seis años y le enseñe las vocales, los números y repita, pero si no tiene la parte social, cuando llega al colegio pues..., lo más importante es la parte social y la parte afectiva de los niños, las relaciones que se dan a nivel ya de la escuela". (M.1)

LA PREPARACIÓN PARA LOS GRADOS DE TRANSICIÓN Y PRIMERO

A excepción de M1 para quien estos grados no son para enseñar lo que se trabajará más adelante, las demás si explicitan su preocupación por la preparación que se debe dar en estos grados para garantizar el buen ingreso a los grados de primaria. Aunque esta es una preocupación generalizada no se puede desconocer, como ya veremos, que no traten de tener en cuenta las características de los niños.

"Los niños tienen que llegar sabiendo leer y escribir, realizando operaciones matemáticas, resolviendo problemas, y ya tener la parte de nociones para la multiplicación" (M.3)

Las maestras hacen comparaciones con lo que se hace en los colegios privados en estas edades y parecería que quisieran que en los oficiales no se les de menos.

“...En los colegios privados un niño avanza mucho más, porque tiene más alternativas y tiene más tiempo de poderlo desarrollar. Entonces pienso que debemos favorecer estos mismos procesos en la educación distrital... educar en el colegio como tal desde los 3 años, es una ganancia en fortalezas a nivel motriz y a nivel de todas las dimensiones”. (M.4)

Así mismo, las maestras afirman que las expectativas y exigencias de los padres acerca de lo que debe aprender en estos grados se convierte en una presión muy grande para ellas.

“Aquí el problema más grave es que los papitos dicen: -es que se la pasan es jugando, es que yo los veo en el parque, ¿qué horas van hacer la actividad en el cuaderno? ¿A qué horas van a llenar la plana?, entonces ellos creen que entrar a un colegio a estudiar es el que el niño llene cuadernos. Al iniciar el año yo le hablo mucho a los papás de eso, les digo el niño aprende jugando, si el niño no tiene un manejo del cuerpo, un manejo del espacio como tal, no va llegar hacerlo en el cuaderno, para eso es el juego, para que el niño aprenda primero a controlar su cuerpo, a manejar sus movimientos, lateralidad, la simetría del cuerpo, para poder así plasmar en el cuaderno”. (M6).

CONTENIDOS DE TRABAJO

Esta categoría hace referencia al qué se trabaja en la educación inicial, es decir, qué van a hacer los niños a las instituciones educativas, o sea, los contenidos del trabajo. Es preciso aclarar que, en este ciclo particular, como afirma Violante (2009) los contenidos son entendidos como los “haceres”, esto es, las acciones que posibilitan los procesos de elaboración e interacción con el mundo y con los otros y que a su vez se constituyen en espacios privilegiados para el potenciamiento del desarrollo. Desde este punto de vista, en el marco de la investigación, los contenidos de trabajo se traducen en experiencias que configuran formas particulares de “enseñar” en la educación inicial, formas ajustadas a las características de los procesos de desarrollo de niños y niñas.

JUEGO LIBRE

Un “hacer” relevante de los niños es el juego libre. Por ejemplo, en algunas de las instituciones, al inicio de la jornada los niños tienen un tiempo para el juego libre mientras van llegando los otros niños. En este

marco, el juego se constituye en una especie de ritual de entrada, en un eslabón que articula la transición entre el hogar y el colegio, como vimos en la institución 1 y 2.

“Nosotros inicialmente siempre tratamos de que cuando ellos lleguen de la casa, vayan a un lugar acogedor, que los acoge, que les brinda un momento agradable en donde pueden aprender cuando están jugando. Yo estoy ahí presente, pero no les estoy diciendo qué es lo que tiene que hacer, es importante jugar por jugar, no necesariamente tienen que jugar para...”(M.2)

Ahora bien, como oportunidades para enriquecer el juego, está la posibilidad que niños y niñas lleven sus juguetes al colegio que son usados preferiblemente a la hora del recreo. Otro aspecto que se destaca es el juego como compensación a un trabajo escolar que puede resultar agotador para los niños y niñas.

DESARROLLO CORPORAL Y ALGUNAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS

El desarrollo corporal es un contenido importante en la educación inicial. Para las maestras, el trabajo desde la educación corporal permite estructurar actividades que generan al niño seguridad y le permiten desenvolverse mejor en el espacio, al trabajar la coordinación, el equilibrio y los desplazamientos, de acuerdo con las instrucciones dadas por la maestra. También se estimula la competencia que estructura diversas propuestas en relación con el desarrollo corporal.

“Cuando yo les diga girar a la derecha van a dar vuelta con su cuerpo hacia ese lado. Ahora van a trepar cada uno en su colchoneta, turnen una pierna con la otra para que puedan subir y hagan lo mismo con sus brazos.” (M.6)

Igualmente, dentro del desarrollo corporal se mencionan algunas expresiones artísticas como la danza.

“...La parte de educación física yo la combino con danzas, por ejemplo, se les enseña diferentes tipos de ritmos colombianos folclóricos o danza rítmica, ellos ya saben por ejemplo el chu chu ua, van coordinando con manitas con todo, y todo eso se aprovecha para presentarlo en las izadas de bandera cuando nos corresponde a cada nivel. También, uno narra un cuento y ellos van haciendo las acciones”. (M.7)

Se destaca también las canciones y rondas como un “hacer” importante en la educación inicial desde dos lugares: por una parte, la canción sirve como bisagra, como puente articulador, bien sea entre el hogar y el colegio, o el momento de juego libre y la transición a otra propuesta pedagógica, así, la canción convoca y

hace el trabajo más agradable. Por otra, la canción se convierte a su vez en posibilidad para el trabajo corporal y el desarrollo de la memoria.

DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD FINA

Este aspecto da cuenta de lo importante que es para algunas maestras preparar para la experiencia de niños y niñas en los grados de transición y primero. Aquí cobra relevancia el trabajo en guías, donde actividades como el trazo, el coloreado y el recortado son primordiales.

“Como básicamente lo que estábamos trabajando eran trazos verticales, combinados, curvos”. (M. 2)

El dibujo libre es una oportunidad para volver sobre las experiencias y expresarlas gráficamente, bien sea para visibilizar lo aprendido, o simplemente, para dibujar lo que desee.

“Algunos niños y niñas dibujan los títeres de la historia narrada por su maestra, otros hacen dibujos libres como casas, sol, mamá”. (M.3)

LECTURA DE CUENTOS

Para la maestra 1, la literatura es uno de los contenidos más importantes en el ciclo inicial. Este trabajo en ocasiones inicia con la selección de un libro que cada niño procede a leer o con la lectura de un cuento por parte de la maestra. También, para ella, la elección libre del cuento es una posibilidad no solo de potenciar el deleite por la literatura, sino también para fortalecer procesos de pensamiento. Así mismo en la institución la maestra propone que niños y niñas lleven libros a su casa para que sean leídos con sus familias y adquieran, a su vez, confianza respecto a sus procesos lectores.

“Es una maravilla como ya leen algunos, te narran las historias a través de la secuencia, eso me apasiona, me parece fabuloso, porque dependiendo de toda la información previa que tenga un ser humano, su rendimiento, siempre será muy avanzado”. (M.1)

En otros casos los cuentos aunque están presentes, se encuentran más ligados a la enseñanza de algo que a la literatura misma.

ESCRITURA

Como otro contenido en el ciclo inicial se encuentra el proceso de escritura. Se escribe el propio nombre o la fecha del día, que se realiza a partir de la copia del modelo realizado por la maestra.

“La maestra también les pidió a los niños que marcaran sus casas al respaldo del cartón paja con su nombre. Los niños ante esta solicitud, empezaron a pasar al

frente donde hay un pequeño canasto rectangular en el que se encuentran los nombres de los niños plastificados. Ellos ya reconocían cual era el suyo, lo tomaban y lo ponían frente a su vista para copiar el nombre sobre el cartón”. (M.6)

FIGURAS GEOMÉTRICAS:

Llama la atención que en una de las observaciones que se realizaron la maestra dedicó toda la jornada a la enseñanza del triángulo, en contraste con el círculo y el cuadrado. La actividad centrada en el triángulo cristaliza algunos aspectos considerados importantes a trabajar en la educación inicial, a decir, formas, lateralidad, ubicación.

“A mí me parece fundamental, yo pienso que, si salen de jardín, llegan a transición, los niños ya deben de saber formas geométricas, lateralidad, ubicación espacial, diferenciar de pronto el nombre de ellos y ya en transición pues más avanzado, les van a enseñar los números, las vocales, las letras, bueno, los otros conceptos”. (M. 7)

CONTEO Y CONJUNTOS

Algunas maestras, a través de distintas propuestas, incentivan el concepto de número, la memorización de la serie numérica, su escritura y la correspondencia biunívoca.

“... La maestra les propone a los niños otra actividad en el cuaderno. Se trata de colorear el número 5 que está en una página con sellos del mismo tamaño y en otra, hacer dibujos de conjuntos de 5 elementos. (M.6)

FORMAS DE TRABAJO PEDAGÓGICO

En este apartado trataremos de caracterizar las formas de trabajo que se evidencian en las instituciones donde se realizó la investigación. Los cómo se traducen en las maneras en que se concretan y se llevan a cabo los “haceres” y las finalidades de la maestra, es decir las formas de trabajo más pertinentes, según sus creencias y con las cuales pueden lograr lo que se proponen, para el ciclo de educación inicial. Entre estas se encuentran:

RUTINAS

Algo relativamente general en las maestras de educación inicial es pensar la rutina como una forma de trabajo. La maestra de la institución 1, por ejemplo, la caracteriza a partir de actividades libres o dirigidas. Como actividad libre se refiere al juego y al trabajo con la guía como una actividad dirigida. Todas hacen referencia a la importancia de la rutina

“...Nosotros les manejamos las rutinas, por eso hay momentos para sentarse, para moverse, para comer... tratamos de fortalecer esa parte”. (M.4).

LÚDICA

Cómo se mencionó anteriormente, las maestras buscan trabajar a partir de las características de los niños, de ahí que todas las maestras reconozcan la importancia de la experiencia lúdica como una forma que les permite a niños y niñas disfrutar la enseñanza, dinamizar oportunidades de movimiento y a su vez, prepararlos para el ciclo siguiente. Las maestras insisten en que tratan que los niños no estén siempre haciendo actividades de mesa.

“Yo pienso que les estamos ofreciendo las actividades los más lúdico que nosotras podamos, o sea para que estén en movimiento y que no estén en un solo sitio todo el tiempo; tratamos de tenerlos en el piso sentados, parados, que caminen, que corran, por eso les hacemos las actividades lo más lúdicas posible”. (M.5)

USO DE LOS LIBROS O CARTILLAS Y GUÍAS

El uso de libros o cartillas es relativamente generalizado, de hecho, en 3 de las 4 instituciones las cartillas son un elemento indispensable; en algunas son cartillas comerciales, en otras son cartillas elaboradas dentro de un programa especial. En la institución 3, al comenzar el año lectivo, el colectivo de docentes se reúne para establecer los libros de texto que serán incluidos. Estos textos se trabajan algunas veces en el salón con orientación de la maestra y otras veces se envían a la casa para desarrollar tareas.

“Bueno, más que un dibujo libre, lo que estamos tratando de hacer acá (refiriéndose a una página de la cartilla), es permitir la libre expresión, o sea, el garabateo. Yo trabajo la cartilla como herramienta, no utilizo el “método Negret”, porque me parece en algunas cosas es tradicional”. (M.2)

Las guías, son otro elemento usado por las maestras. Es así como la maestra 1 y 3 la utilizan para el trabajo de motricidad fina, mientras las maestras 4 y 5 las consideran como un apoyo al abordaje temático de cada uno de los proyectos establecidos para cada bimestre.

TRABAJO POR PROYECTOS

Tanto en la institución 3 como en la 4, las maestras hablan de trabajar por proyectos. En la institución 3 son proyectos por bimestre y parecen ser institucionales. Igualmente, las dos maestras de la institución 4 afirman trabajar por proyectos, sin embargo, en nin-

guno de los días en que se realizó la observación se hizo alusión al proyecto.

“En el proyecto de aula el tema central es los muñecos, o sea, los juguetes de los niños; de ahí se desprenden cuatro sub-proyectos que los estamos trabajando cada bimestre, el proyecto lo trabajamos de dos o tres veces a la semana y ahí desprendemos todos los temas que se deben de ver en el nivel de jardín y vamos sacando los conceptos de ese proyecto”. (M.5)

EL ACOMPAÑAMIENTO PERSONAL A CADA NIÑO

La observación que se realiza en todas las aulas deja ver que la instrucción que da la maestra, deben seguirla todos los niños, ya sea a través de las guías, de los textos o de las actividades físicas y mientras los niños están realizando el trabajo propuesto, la maestra va pasando por cada puesto y va mirando lo que hace cada niño y va interactuando según lo considere conveniente. Es así como les hace ver que deben terminar un dibujo o finalizar el coloreado e incluso va valorando su trabajo. Se puede afirmar que cada maestra va conociendo la forma de trabajo de cada uno de los niños y las niñas y lo acompaña según el conocimiento que tiene de los procesos individuales de su grupo.

LAS TAREAS PARA LA CASA

Las maestras tienen incorporadas las tareas para la casa como parte del trabajo pedagógico, aunque la mayoría dice que no se dan todos los días. Sin embargo, las maestras de la institución 4 hacen énfasis en la tarea de memoria diaria. Las tareas están relacionadas con el reforzamiento de lo trabajado y la vinculación de los padres de familia:

“Las tareas sirven para reforzar el conocimiento, para que los papás también ayuden a construir el conocimiento con los niños”. (M.6)

No obstante, con las tareas se evidencian dos situaciones en las que valdría la pena profundizar: en general las maestras afirman que los padres son los que piden la tarea, pero a su vez manifiestan que los padres son los que, en muchos casos, hacen la tarea.

PRINCIPALES OBSTÁCULOS O DIFICULTADES

Este apartado refiere a la caracterización de las principales dificultades y obstáculos que enuncian las maestras durante su experiencia en el ciclo de Educación Inicial.

JARDÍN Y TRANSICIÓN TIENEN DOS MIRADAS DISTINTAS

Las maestras refieren que muchas veces los procesos pedagógicos de la Educación Inicial se ven subordinados y direccionados por las demandas, presiones y expectativas que existe por parte de los maestros de transición y primero. En muchas ocasiones, el reconocimiento de una maestra de Educación Inicial se mide por cómo prepara mejor para el grado primero. Una buena maestra es aquella que logra que los niños y niñas aprendan en transición a “leer y escribir”; se trata entonces de una “maratón” para ver qué maestra lo logra primero.

“Los niños tienen que llegar a primero sabiendo leer y escribir, y realizar las operaciones matemáticas, resolver problemas, ya tener la parte de nociones para la multiplicación, porque no todos los niños van igual”. (M.4)

Las maestras refieren como, a pesar de todos los esfuerzos de cualificación, persiste el desconocimiento del juego como actividad rectora de la infancia. El juego está en los discursos, pero en la vida cotidiana del niño y la niña en la institución, éste es relegado.

ESPACIOS LIMITADOS E INSUFICIENTE INFRAESTRUCTURA FÍSICA Y MATERIALES

Es reiterativo en los enunciados de las maestras referirse a la falta de espacios adecuados para los niños y niñas de educación inicial, ya que consideran que las actuales instalaciones e infraestructura físicas del colegio no atienden las necesidades de los niños y niñas frente a la necesidad de movimiento e interacción.

“...Acá necesitaríamos espacio físico, que tumbaran y que formaran dos plantas con rampas, con salones amplios, porque no tenemos espacio para muchas actividades que podría realizar con los niños, zona verde, porque hay mucho cemento; hace falta, material didáctico para garantizarles a esos niños el estar en un colegio, ellos tienen que tener otras condiciones, colchonetes, espacio para dormir, porque los niños de 3 años, en los jardines tienen la hora de la siesta... tener niños por tener, no es la idea..., y la parte humana; enfermería, psicólogo que tienen en muchos otros sitios, yo si estaría feliz; de que se ampliara el ciclo inicial”. (M.6)

FALTA DE RECURSOS Y DOTACIONES ADECUADAS

Las maestras enuncian como a pesar de recibir algunas dotaciones de mobiliarios, éstas resultan ser

insuficientes y las que pueden ser útiles están hechas con materiales de mala calidad que no soportan el uso que le dan los niños y niñas.

“...Una de mis compañeras, recibió una dotación de muebles para guardar material, pero a ella no le gustó, porque dice que las sillas de los niños se doblan muy fácil. Los niños, por ejemplo, no pueden poner sus útiles en el escritorio, no tienen cajones, tienen que dejar todo en la maleta, y no la pueden colgar en la espalda por que la silla al ser tan frágil de les cae de para atrás y las maletas les toca dejarlas en el piso. Esto hace ver el salón muy desordenado y los niños no pueden cuidar sus cosas”. (M.6)

FALTA DE RECURSOS HUMANOS PARA EL TRABAJO CON ESTAS EDADES

Las maestras se refieren con insistencia a las difíciles condiciones, principalmente con respecto al excesivo número de niños y niñas que están bajo su responsabilidad y la falta de apoyos requeridos para asumir los procesos de atención y cuidado.

“En pre-jardín, por ejemplo, si se necesitaría una auxiliar, por la necesidades de la edad de los niños, porque mientras que uno va y lleva un niño al baño, a los otros les pasa algo, se machucan con esas puertas, es muy difícil manejar un grupo de pre-jardín con tantos niños”. (M.3)

ACOMPAÑAMIENTO Y CORRESPONSABILIDAD EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN

Para la inclusión de niños y niñas con discapacidad, las maestras destacan la falta de acompañamiento profesional por parte de la Secretaría. Consideran que la responsabilidad termina siendo totalmente delegada a ellas, quienes no tiene la formación necesaria para atender las necesidades de los niños y niñas. Por tal razón, consideran que es necesario el apoyo y compromiso de otros profesionales con experiencia en el ámbito de la salud y para el apoyo psicosocial a las familias.

“...Aquí hace falta un equipo interdisciplinario; aquí trabajan la orientadora y la educadora especial con estos niños en el aula, pero le dan como más prelación a primaria, porque hay casos más delicados. Aquí ella viene, dura como una hora por curso, una vez a la semana, ella tiene el seguimiento de los niños”. (M.5)

EXPECTATIVAS DE LOS PADRES

Las maestras asumen como reto profesional el trabajo con los padres, puesto que como ellas hacen én-

fasis, es difícil cambiar las ideas que ellos tienen sobre la educación y el aprendizaje. Para los padres un buen colegio es aquel que deja tareas, en donde los niños llevan textos y cuadernos impecables, donde aprenden a leer y escribir alfabéticamente, o por lo menos, conocen las vocales

“A veces uno les manda la tarea, para que refuercen y para que el papá este más tranquilo y diga no es sólo juego. A pesar de que ellos dicen que los niños la mayoría de tiempo se la pasan jugando”. (M.4)

PRINCIPALES HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación permitió, por una parte, comprender cómo ha venido asumiéndose, en términos pedagógicos, el ciclo de educación inicial en cuatro instituciones educativas y en cada contexto, las maneras y modos en los que se traduce institucionalmente la directriz de la actual administración de Bogotá. Por otra parte permitió, mayoritariamente en razón a la perspectiva metodológica asumida (enfoque cualitativo-estudio de caso), la cual obliga a contar con la disposición de las maestras; mayor apertura a la posibilidad de reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas, asunto que como investigadoras y maestras resulta preponderante.

El proceso de incorporación de niños y niñas de 3 y 4 años a las instituciones educativas distritales se ha dado de forma lenta. De hecho, de las 4 instituciones con las que hicimos el estudio, solamente una tenía cursos de niños de 3 años, que por demás lo tiene hace muchos años. En las otras instituciones existe mayoritariamente curso de niños de 4 años en los que se reciben algunos niños de 3 años de acuerdo a la demanda. Desafortunadamente nuestro estudio no contó con instituciones que hubieran iniciado el proceso de niños de 3 años. Ahora bien, se ha podido analizar el caso como el de la institución 4, donde los grados de los niños de 3 y 4 años son nuevos en ella y de hecho, las maestras llegaron a esta institución dentro de la actual política y por lo tanto son maestras con nombramientos temporales. Si bien ha habido acompañamiento para este proceso, éste se ha dado directamente a las maestras, pero ya dentro de la institución, ellas pertenecen a la institución y sienten que deben seguir las expectativas de la misma.

En el estudio también se hicieron evidentes las diferentes creencias y los distintos lugares en los cuales emergen (formación, experiencias, historia, contextos) y que se expresan en el trabajo pedagógico

con niños y niñas; así, por ejemplo, al creer la maestra que es posible enseñar un contenido de una manera más significativa a través de la “lúdica”, sus acciones reflejarán esta creencia.

Durante el transcurso de la investigación fue evidente el lugar preponderante del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito como posibilidad para entender la lógica de potenciamiento de desarrollo que se precisa trabajar en la educación inicial y en este sentido, para que las maestras encuentren un lugar en el cual sustentar y elaborar sus propuestas. No obstante, variadas lógicas institucionales, así como el marcado énfasis en la primarización que se ha instalado en los primeros años del preescolar desde hace ya tiempo, permea fuertemente el discurso y prácticas de las maestras, incidiendo ello en la promoción de actividades, que aunque asumidas como juego, arte, literatura o exploración del medio, vuelven a insistir en el aprestamiento, la preparación, la enseñanza de lo considerado fundamental para el ingreso a transición y primero.

La presión que muchas familias ejercen sobre las maestras de nivel inicial se refleja por la constante solicitud de tareas para sus hijos e hijas y por la crítica frente al “sólo jugar” que promueven algunas docentes en sus espacios, lo cual, al no revestirse en un posicionamiento institucional por parte de las directivas de los colegios, deposita en ellas la responsabilidad de equilibrar sus expectativas para con el grupo, con las presiones de las maestras del ciclo siguiente, de las familias y de las pruebas de evaluación externas.

El estar en la institución educativa formal, para algunas de las maestras marca una ruptura fundamental con el jardín infantil, en este último “se cuida”, en la escuela se aprende. Lo anterior, además de resultar altamente problemático de cara a la amplia movilización que en los últimos años se ha dado en el campo de la educación inicial, obliga a cuestionar los lugares desde los cuales se habla de cuidado, pero también, el proceso de construcción de identidad del nivel inicial, el cual, pareciera ser definido por oposición al jardín infantil.



NOTAS

¹ Lo anterior se evidencia tanto en las investigaciones sobre los maestros principiantes (Fandiño y Castaño, 2014, 2012, 2009) como en las de articulación entre preescolar y primaria” (Rojas. Fandiño Castaño, 2006)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá, Colombia.
- Argos, J. (1997). *El pensamiento del pensamiento de educación infantil: estudio de casos sobre el conocimiento práctico de docentes en ejercicio* (Tesis Doctoral) Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Fandiño Cubillos, G.M (2012). Variaciones entre los problemas de enseñanza de las maestras principiante de educación infantil, entre el primero y el tercer año de su ejercicio profesional. *Revista Pedagogía y Saberes, Universidad Pedagógica Nacional*, 37, julio-diciembre 201-209
- Fandiño Cubillos, G.M Castaño Silva, I.E. (2009) Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. *Revista de Docencia Universitaria Curriculum y formación del profesorado*, Universidad de Granada, 13 (1), 117 -128.
- Fandiño, G.M y Castaño, I.E (2014). *Haciéndose maestras: Problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. Bogotá: Magisterio.
- Fenstermacher, G. R. (1.989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Sentido de la Educación Inicial. Documento No. 20*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, Colombia.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Revista. Enseñanza de las ciencias*, 15 (2), 155-171.
- Rojas, S.L.; Fandiño, G.M y Castaño, I.E. (2006). *Creencias sobre la Articulación Preescolar Primaria, Informe de investigación*. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torres, A. (1995). *Enfoques cualitativos y participativos en la investigación social*. Bogotá: UNISUR.
- Violante, R. (2009). Debates y claves para la educación de los niños pequeños. En R. Violante, D. Camels y otros (Coods.), *Grandes temas para los más pequeños*. Argentina: OMEP.
- Zabalza, M. (2000). *Equidad y calidad en la educación*

infantil: una lectura desde el curriculum. Ponencia presentada en el Simposio Mundial de Educación Infantil: una Educación Infantil para el Siglo XXI. Santiago de Chile, 1 al 4 de marzo.

Zabalza, M.A.(1988). Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del profesor. Los autoinformes. En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Serv. Public. Universidad de Sevilla.

Artículo terminado el 10 de Marzo de 2016

Fechas: Recepción 05.06.2016 | Aceptación: 08.05.2017

Fandiño, G.M.; Durán, S.M.; Pulido, J.M. y Cruz, E.M. (2017). Creencias sobre educación infantil en maestras de Bogotá, Colombia. *RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 101-111



Graciela María Fandiño Cubillos

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
gmfandino@pedagogica.edu.co

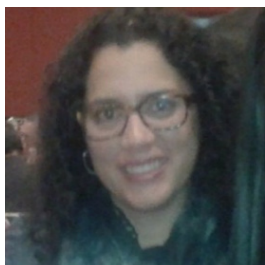
Doctora en filosofía y Ciencias de la Educación UNED, España. Profesora asociada del programa de educación infantil, de la maestría de Educación y del el Doctorado en educación de la facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Coordina el grupo de investigación “Pensamiento y creencias de las profesoras en educación Infantil”. Ha sido asesora pedagógica, de la Subdirección de Infancia de la Secretaría de Integración Social de Bogotá y coordinadora y coautora del Lineamiento Pedagógico y Curricular para Educación Infantil en el Distrito.



Sandra Marcela Durán Chiappe

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
sandydfer@hotmail.com

Doctora en Educación Social: Fundamentos y Metodología por la Universidad de Granada (España), con maestría en Educación, especialización en Gerencia Social de la Educación y licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene experiencia profesional en gestión, investigación y docencia en Educación Superior, en Educación de la Primera Infancia y en liderazgo de proyectos desde la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). Actualmente es profesora del programa de Licenciatura de Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional. Fue co-autora del documento “El juego en la educación infantil”, que hace parte de la serie Orientaciones Pedagógicas y referentes técnicos para la Educación Infantil, publicado por el Ministerio de Educación Nacional en 2014.



Jenny Maritza Pulido González

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

jepulido@pedagogica.edu.co

Licenciada en Educación Preescolar, UPN. Magister en Educación, línea educación de comunitaria, UPN. Profesora vinculada a la facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo de investigación Educación Infantil, pedagogía y contextos. Experiencia en investigación y asesoría en el campo de la educación infantil y la formación de maestros para la infancia.



Erika Liliana Cruz Velásquez

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

elcruzv@pedagogica.edu.co

Profesional experta en Primera Infancia y Educación Infantil, Magister en Educación y Desarrollo Humano, Especialista en Investigación Social y Licenciada en Educación Preescolar, con diez años de experiencia laboral en el sector educativo, social y comunitario, en diferentes áreas como: dirección, gestión y coordinación de proyectos, investigación social y educativa en primera infancia, docencia universitaria, coordinación de prácticas pedagógicas, asesorías y consultorías de proyectos educativos y capacitación nacional de docentes en el sector público y privado.

La Ritmica Integrale di Laura Bassi

La Rítmica Integral de Laura Bassi

The Integral Music Rhythm of Laura Bassi

Anna Scalfaro;

ITALIA

RIASSUNTO

Il saggio si sofferma sulla figura e sull'operato di Laura Bassi (1883-1950), maestra giardiniera attiva in numerose scuole dell'infanzia italiane a cavallo tra la prima e la seconda metà del Novecento. Bassi ideò un metodo di educazione infantile basato sul ritmo musicale. Ella intuì l'importanza della percezione del ritmo per lo sviluppo psico-fisico del bambino. Ideò e organizzò dunque una serie di attività di traduzione del ritmo musicale nel movimento, nel disegno e nella parola. Il saggio ricostruisce la vita di Laura Bassi, illustra in dettaglio il metodo denominato "Ritmica integrale", si sofferma sulla recezione di questo all'epoca e sulle difficoltà da Bassi incontrate nel divulgare le proprie concezioni pedagogico-didattiche. Malgrado i tenaci tentativi, Bassi non riuscì mai a fondare una scuola per la formazione degli insegnanti. Il suo metodo è oggi nella pratica andato perduto, ma conserva una ragguardevole importanza storica.

Parole Chiave: Laura Bassi, Educazione Musicale, Ritmo Musicale, Educazione della Prima Infanzia, Rítmica Integrale

RESUMEN

El artículo se centra en el análisis de la figura y la obra de Laura Bassi (1883-1950), profesora de educación infantil que trabajó en diferentes escuelas de infancia italianas a caballo entre la primera y la segunda mitad del novecientos. Bassi ideó un método de educación infantil basado en el

ritmo musical. Ella había intuido muy bien la importancia de la percepción del ritmo en el desarrollo psico-físico del niño. A partir de ello, ideó y organizó toda una serie de actividades que permiten traducir el ritmo musical en movimiento, en dibujo y en palabras. Nuestro artículo reconstruye la vida de Laura Bassi e ilustra con detalle el método denominado "Rítmica Integral", deteniéndose especialmente en la aceptación que tuvo este método en su época y en las dificultades de Bassi para divulgar sus concepciones pedagógico-didácticas. Pese a sus tenaces tentativas, Bassi nunca logró fundar una escuela para la formación de docentes. Su método está prácticamente perdido a día de hoy pero conserva una considerable importancia histórica.

Palabras clave: Laura Bassi, Educación musical, Ritmo musical, Educación Infantil, Rítmica integral

ABSTRACT

The essay focuses on the figure and the work of Laura Bassi (1883-1950), a preschool teacher operating in a number of Italian kindergartens between the first and second half of the twentieth century. Ms. Bassi developed a method of child education based on the musical rhythm. She recognized the importance of the perception of rhythm for the psychological and physical development of the child. She conceived and organized translations of musical rhythm into movement, design and word. This essay reviews the life of Laura Bassi, illustrates the method called "Ritmica integrale", focuses on the reception of this method at the time and the difficulties in divulging her pedagogical and didactic concepts. Despite persistent attempts, she was never able to set up a school for

teacher's training. Nowadays her method has practically been lost, but it retains a considerable historical importance.

Key Words: Laura Bassi, Music Education, Musical Rhythm, Early Childhood Education, Integral Rhythm Model

LA RITMICA INTEGRALE DI LAURA BASSI*

La Ritmica integrale è un metodo di educazione infantile ideato e perfezionato da Laura Bassi (1883-1950) a partire dagli anni Venti del Novecento. Assieme alle più note metodologie di insegnamento della musica di Émile Jaques-Dalcroze e di Carl Orff, la Ritmica integrale rientra nell'alveo dei cosiddetti 'metodi attivi', che pongono al centro del processo di acquisizione del sapere la partecipazione consapevole del discente. Il presupposto concettuale di base dei 'metodi attivi' è *learning by doing*, 'imparare facendo': l'allievo apprende mediante un 'fare' consapevole e ragionato, attraverso cui costruisce e fortifica la conoscenza (Bottero, 2014; Dauphin, 2002).

Il metodo di Laura Bassi non si limita all'espressione estetica attiva, ma punta a promuovere diversi aspetti della psico-fisiologia infantile: disciplina, memoria, equilibrio, socialità. Secondo Annamaria Princigalli, che ai primi degli anni Cinquanta studia il metodo Bassi, quest'ultimo può essere classificato tra gli esperimenti delle scuole attive, ma allo stesso tempo rientra nella scia della scuola tradizionale. La Ritmica integrale compendia «i lati positivi di tendenze pedagogiche opposte: quelle fondate sulla libera espressione, sulla spontaneità del fanciullo e quelle che difendono l'esigenza di un controllo, di una guida formativa, di un'attività sostenuta e diretta». La pulsazione ritmica percepita e ricreata dai bambini «attraverso il disegno, il movimento, la parola, risveglia l'attività del piccolo in tutti i suoi aspetti: motorio, percettivo, intellettuale» (Princigalli, 1953).

In Italia le pedagogiste Rosa Agazzi, Maria Montessori e Giuseppina Pizzigoni valorizzano, in dosi e modi differenti, l'insegnamento della musica per i bambini di fascia infantile e primaria. Laura Bassi non si limita a valorizzare l'insegnamento della musica, e in particolare del ritmo. Ella individua nel ritmo musicale un elemento di primaria importanza su cui costruire un'organica attività educativa. Rispetto poi ai metodi di Jaques-Dalcroze e Orff, finalizzati al raggiungimento di una buona educazione musicale, il metodo di Laura Bassi si basa sul ritmo, ma il suo fine è l'educazione integrale della persona, non quella specifica musicale.

In un dattiloscritto conservato dalla sorella di Laura Bassi, Emma Pampiglione, Olivier Chenneville, docente alla Sorbonne, afferma che senza Jaques-Dalcroze il metodo di Laura Bassi non ci sarebbe stato. Tuttavia i due didatti erano partiti da punti di vista differenti: il pedagogista ginevrino, docente di Conservatorio, si era proposto di insegnare innanzitutto la musica e la danza, Laura Bassi, maestra giardiniera d'infanzia, si era ispirata a esigenze di educazione infantile perseguendo finalità generali: assicurare al bambino lo sviluppo della personalità; stimolarne le capacità in tutti gli ambiti; procurargli la gioia dell'espressione spontanea.

LA VITA

Nata in provincia di Perugia nel 1883, Laura Bassi si trasferì con la famiglia a Lucca all'età di dieci anni. Qui s'iscrisse all'istituto magistrale dove conseguì l'abilitazione nel 1904. Nel 1905 ottenne anche il diploma di "maestra giardiniera". Nello stesso anno la sorella più piccola Emma si diplomava brillantemente con pieni voti e lode in pianoforte al conservatorio di Bologna sotto la guida del maestro Filippo Ivaldi. Anche Laura aveva iniziato a studiare pianoforte nello stesso conservatorio, ma aveva abbandonato poiché non sopportava il modo in cui le veniva insegnato il solfeggio. Il padre Giuseppe Bassi era un noto ed affermato medico. La madre aveva studiato canto e pianoforte con Giuseppe Respighi, padre di Ottorino, trasferendo nelle figlie l'amore per la musica.¹

Fin dai primi anni di insegnamento in scuole materne di varie città italiane (Lucca, Mistretta, Lagonegro), Laura diede spazio alla musica. Le prime esperienze più strutturate del metodo, allora nominato 'Scuola viva', risalgono agli anni di servizio a Oneglia (1913-1920) e poi di nuovo a Lucca (1920-1927). Nel 1927 fu chiamata come maestra giardiniera al Giardino d'Infanzia "S. Spirito" di Perugia. Nel 1931 ricevette l'incarico prestigioso di collaborare all'istituzione del primo Giardino d'infanzia italiano a Ginevra; Laura partì dunque per un soggiorno di un anno nella città svizzera, durante il quale frequentò un corso di Ritmica musicale per insegnanti tenuto da Émile Jaques-Dalcroze. La conoscenza del pedagogista ginevrino e l'approfondimento del suo metodo furono molto importanti per Laura: ella trovò conferma di quanto aveva intuito, e cioè dell'importanza dello sviluppo del senso ritmico nella prima educazione musicale dei bambini. Fu Laura anzi a consigliare al maestro ginevrino di applicare il metodo della 'Ginnastica rit-

mica' anche a bambini piccoli, e non solo a ragazzini di 10-12 anni.

Tornata in Italia, Bassi fece tesoro di quanto appreso e cominciò a elaborare, già in forma scritta, i principi del proprio metodo, che chiamò variamente 'scuola viva', 'dinamica musicale' o 'cinetica musicale'. La definizione 'Ritmica integrale, rimasta in vigore, fu coniata da Giuseppe Lombardo Radice, che in una conferenza a Locarno nel 1938 elogiò il metodo di Bassi, ravvisando in esso un nuovo e promettente filone educativo.

Nella seconda metà degli anni Trenta Emma Bassi in Pampiglione cominciò ad interessarsi al lavoro di Laura. Fino al 1933 le due sorelle avevano vissuto perlopiù distanti: Emma a Bologna, poi a Parigi e a Roma, Laura nelle varie sedi scolastiche. Nella testimonianza che segue Emma offre un ricordo affettuoso della forte e autentica passione con cui Laura svolgeva il lavoro di insegnante:

La Laura educatrice-artista io la conobbi nel '33 di ritorno di un viaggio da Parigi che volli deviare per farle una sorpresa a Perugia. La trovai proprio poche ore prima dell'avvenimento di un saggio di beneficenza, coi bimbi, al teatro "Morlacchi". Per me, fu allora la rivelazione. Abituata a considerarla l'esaltata, l'ambiziosa anche nel vestire, l'irrequieta, la tragica, ricordavo, sì, i suoi trionfi di ragazzina, a Lucca, nella recitazione di "La madre ebrea" e di "L'Ave Maria" (quest'ultima composta per lei dall'avvocato Renato Macarini Carmignani) e del suo vivo desiderio di seguire Eleonora Duse, e delle parole che Ermete Novelli aveva rivolto a nostro padre affinché Laura, allora giovinetta, dovesse dedicarsi alle scene. Ma mai avrei pensato a uno spettacolo tanto perfetto, e nobile, e commovente, dove i bimbi non rappresentavano ma vivevano le loro manifestazioni - e ogni minimo particolare - orchestra, costumi, luci era stato curato con fine senso d'arte.²

Dal 1934 al '40 Laura lavorò a Genova, presso l'Istituto Magistrale "Littoria", e dal 1937 al 1950 a Roma all'Istituto magistrale "Margherita di Savoia". Sul finire degli anni Trenta cominciò a organizzare e a gestire attività educative presso la palestra del Centro Sperimentale "Scuola Franchetti", diretto da Luigi Volpicelli e Mario Mazza, dapprima saltuariamente e poi dal '40 in presenza fissa. La "Scuola Franchetti" poté contare su insegnanti di rilievo, fra cui Laura Bassi, che proposero sperimentazioni educative in vari campi. Fu in questa scuola peraltro che Emma cominciò ad affiancare in pianta stabile la sorella. Insieme organizzarono numerosi saggi pubblici e di beneficenza tenuti dagli allievi in varie sedi romane.

Nel 1940 uscì per Ricordi l'opera a stampa principale di Laura Bassi: *Ritmica integrale. Gioco e movimento nella prima educazione musicale*, in due volumi. Dato il prestigio della casa editrice, si poteva immaginare una felice circolazione tra gli insegnanti italiani. Purtroppo le copie di quest'opera, conservate nei magazzini Ricordi, furono distrutte dai bombardamenti aerei durante la guerra. L'opera fu ristampata da Ricordi soltanto nel 1971.

Due furono i principali riconoscimenti che il metodo Bassi ottenne prima di venire quasi dimenticato: nel 1949 il Direttore Generale alle Arti Guglielmo De Angelis d'Ossat comunicava l'avvenuta nomina di Laura Bassi presso il Conservatorio di S. Cecilia per svolgervi corsi d'insegnamento di *Ritmica integrale*. Era il segno della necessità fortemente avvertita allora di un rinnovamento in ambito pedagogico-musicale; significativo fu il fatto che a ricoprire tale cattedra venisse chiamata una docente che aveva abbandonato il conservatorio da giovane per colpa dell'insegnamento ricevuto. Laura assolse questo compito per poco tempo: morì il 31 ottobre 1950.

La cattedra fu assegnata alla sorella Emma, l'unica in grado di proseguire nell'insegnamento del metodo della *Ritmica integrale*. Nel 1964 Emma pubblicò il volumetto *La ritmica integrale* di Laura Bassi, in cui sono riassunti i principi basilari del metodo in una forma agile e snella, finalizzata ad una più facile diffusione tra gli insegnanti (Pampiglione 1964). Contemporaneamente uscì un album esplicativo di disegni a base ritmica, ideati da Laura Bassi, a cura di Maurizio Gasparotto (*Il ritmogramma*. La Scuola: Brescia, 1964).

Il secondo riconoscimento arrivò postumo nel 1975, quando il ministro della Pubblica Istruzione conferì alle sorelle Bassi la medaglia d'oro dei benemeriti della scuola, della cultura e dell'arte.

Emma fu costretta ad abbandonare l'insegnamento in Conservatorio nel 1956 per sopraggiunti limiti di età, con rammarico dell'allora direttore Guido Guerrini. Costui in una certificazione rilasciata il 16 luglio 1957 si augurava che alla sig.ra Bassi fosse data «*la possibilità di trasmettere ad altri maestri il Metodo in parola; così da non sottrarre alla Scuola italiana un sistema didattico ed educativo, fra i più geniali ed utili*».³

Emma continuò strenuamente a diffondere il metodo della sorella, mediante l'organizzazione e la conduzione di corsi per allievi e per insegnanti, allestimenti di mostre, conferenze, convegni, in Italia e all'estero, fino al 1973 anno in cui morì.

CARATTERISTICHE DEL METODO

Nella prefazione al primo volume di *Gioco e movimento nella prima educazione musicale*, Laura Bassi afferma: «Il mio lavoro fu ispirato da una visione di educazione infantile gioconda. Fui sempre guidata dalla convinzione che il bambino ha diritto alla felicità e che obbligo dell'educatore è procurargliela. Questa convinzione mi portò alla rivelazione dell'importanza educativa della musica».

La didatta palesa così una concezione dell'infanzia 'felice'; e parimenti 'felice' deve essere l'insegnamento. L'esperienza didattica costrittiva patita durante gli anni di conservatorio, nonché la conoscenza e l'apertura verso ciò che avveniva fuori dall'Italia, inducono Bassi a ideare un metodo basato sull'apprendimento libero, giocoso e divertente:

Mi pareva che i moderni tentativi di dare colore e vita alla scuola non avessero abbastanza valorizzato la musica e cercavo di farla penetrare in ogni angolo del mio giardino. L'ammirazione del pensiero dalcroziano mi fece sorgere l'idea di impartire ai bambini la conoscenza preliminare della musica attraverso giochi che li divertissero e fossero in armonia colle loro caratteristiche mentali e fisiche (Bassi, 1971).

Per Bassi la musicalità, innata in ogni bambino, si può sviluppare favorevolmente solo mediante un insegnamento-apprendimento attivo, che coinvolga l'intera persona, e non una singola parte del corpo e della mente (come avviene costringendo il bambino a stare fermo e immobile per ore al pianoforte). Per apprendere la musica non è necessario partire dallo studio della teoria astratta o dalla pratica strumentale; vi sono moltissimi aspetti musicali che si possono apprendere col movimento. Bassi elabora così una serie di giochi ritmici finalizzati a rappresentare gli elementi della musica secondo varie modalità. Nello specifico ella individua quattro attività ritmico-motorie:

- attività musicale, che riguarda il canto o l'uso degli strumenti;
- attività grafica, ossia una traduzione in segni grafici della musica ascoltata;
- attività coreografica consistente nella resa di un suono o di una frase musicale con gesti corporei;
- attività orale, cioè invenzione di giochi di parole, di filastrocche, o anche solo di effetti ritmico-rumoristici.

Con la definizione "Ritmica integrale", Lombardo Radice aveva voluto indicare proprio l'utilizzo del

ritmo nei suoi molteplici risvolti: musicale, grafico, coreografico e verbale. Anche Gian Luigi Zucchini, estimatore di Laura Bassi, sottolinea come la caratteristica più valevole del metodo sia l'insieme ritmo-gesto-segno. Questi elementi non sono separabili, in quanto l'efficacia del metodo dipende proprio dalla loro relazione e interdipendenza.

Per svolgere la Ritmica integrale occorrono, oltre a strumenti classici come il pianoforte, alcuni oggetti particolari, fra cui cinque pupazzetti che rappresentano i primi cinque valori musicali: (1) il padre, di nome TA, corrispondente alla semiminima; (2) la bambina, TE, alla croma; (3) il cagnolino, TI, alla semicroma; (4) il nonno, BUM, alla minima; (5) la gru, GRU, alla semibreve. Tali pupazzetti servono per accompagnare allegramente i bambini nello studio dei valori musicali. Sul versante grafico, Bassi escogita i 'ritmogrammi': procedimenti di traduzione dei valori musicali in segni grafici, che costituiscono uno stadio preliminare alla successiva acquisizione della scrittura ritmica vera e propria:

Sotto l'impulso della musica la mano segue la traccia ritmica svolazzando sulla carta, e così nasce un «ritmogramma», Per rendere esattamente i valori musicali, vengono stabiliti dei segni ad essi relativi, molto facili, e da potersi scrivere in contemporaneità allo svolgersi dei suoni. Questi segni costituiscono la nostra "scrittura ritmica". I segni ritmografici stabiliti dei valori musicali sono ideati in modo che i bimbi possono eseguirli facilmente mentre ascoltano la musica, e inoltre poi leggerli e correggerli. Il vantaggio è evidente perché colla notazione usuale non si può riuscire a fare un dettato in tempo colla musica (Bassi, 1971).

Esemplificando, vengono associati dei segni grafici semplici, come linee lunghe o corte, rispettivamente ai pupazzetti Ta e Te, che sono la semiminima e la croma; viene dunque chiesto ai bambini di eseguire un dettato ritmico con questi segni, denominati 'ritmogrammi'. Per variare si può far ascoltare una musica ai bambini e chiedere loro di pronunciare i nomi dei pupazzetti ritmici ascoltati, di rappresentarli attraverso "camminate" differenti, di scandire il ritmo con uno strumentino, e di "ritmografarli". L'esperienza ritmica viene così esplicitata attraverso modalità verbali, gestuali e grafiche.



Fonte: foto gentilmente concessa da Tiziana Pironi
Immagine 1. Schema dei pupazzetti e dei valori musicali



Fonte: foto gentilmente concessa da Tiziana Pironi
Immagine 2. Ritmo espresso in tre forme: percussione - disegno - movimento

I ritmogrammi con una o due mani si distinguono in quattro forme: (1) libero: ciascun bambino traccia i segni che desidera, purché tenga conto del fraseggio, degli accenti e dell'intensità della musica ascoltata; (2) inquadrato: i segni sono eseguiti entro cornici già tracciate sulla lavagna; (3). articolato e (4) ornamentale. La differenza tra gli ultimi due tipi di ritmogramma sembra consistere solo nella gradazione di difficoltà. Entrambi infatti devono essere eseguiti con matite di colore diverso da tutte e due le mani, che si muovono simultaneamente e in senso opposto, seguendo fedelmente il ritmo del brano suonato al pianoforte.

Un aspetto molto interessante è che al disegno partecipano entrambe le mani, senza quindi subordinare la mano sinistra, alla ricerca di una simmetria del movimento.



Fonte: foto gentilmente concessa da Tiziana Pironi
Immagine 3. Ritmogramma tracciato da una bambina all'ascolto di un brano di Mozart

Dal punto di vista verbale i bambini sono invitati a scegliere parole, o anche solo combinazioni di sillabe, che scandiscono il ritmo del brano eseguito al pianoforte, e che accompagnino i gesti e i movimenti ritmici. La percezione e traduzione del ritmo in gesti, disegni, parole è proficua per il bambino a patto che le attività siano governate da una rigorosa disciplina:

Negli esercizi motori è indispensabile che il movimento corrisponda perfettamente con il ritmo che ne è alla base. Non si può muovere un braccio o una gamba quando più piace, ma soltanto in un preciso momento, con una certa successione. In questi esercizi quindi sono richiesti un continuo controllo e una tensione costante. La Ritmica integrale educa all'ordine, innanzitutto per mezzo del ritmo, che trasmette l'ordine che gli è insito, al bambino (Grazioso, 1977).

Se Bassi critica aspramente l'apprendimento passivo e mnemonico (ad esempio l'imparare le canzoncine a memoria), ella è ancora più severa nei confronti di forme di attivismo spontaneo, incontrollato, fine a se stesso, e dunque inutile. Alla disciplina concorre anche un originale espediente didattico, ideato ancora da Bassi: i 'comandi musicali', ossia brevi frasi musicali eseguite al pianoforte, che inducono i bimbi all'immediata esecuzione di ciò che l'insegnante chiede. L'educazione ritmica favorisce anche la socialità, il saper stare in relazione agli altri. Per questo motivo gli esercizi ritmici proposti da Bassi hanno sempre un carattere ludico, di gioco condiviso:

Negli esercizi in cui si agisce insieme e in quelli in cui il compito da svolgere viene suddiviso, il bambino si rende conto di far parte di un tutto e di dover dare il meglio di sé per la riuscita dell'insieme. Per ogni bambino quel che fa il compagno viene ad assumere la stessa importanza di quel che fa lui medesimo (Grazioso, 1977).

La seconda parte di *Ritmica integrale* è dedicata al concetto di 'battuta'. Per far comprendere ai bambini l'organizzazione degli accenti nel tempo misurato si consiglia di prendere in esame alcuni gesti comuni: il battere del fabbro sull'incudine offre un esempio di attacco in levare (il fabbro prima alza il martello e poi batte sul ferro); la mossa immediata di un pugno invece è simile all'attacco in battere (prima si scaglia il pugno e poi si lascia cadere il braccio). Gli esercizi proposti, tutti numerati, richiamano spesso nel titolo le categorie dei lavoratori: «I falciatori», «I falegnami piallano», ecc. S'insegna anche ai bambini a eseguire colle braccia movimenti simili a quelli di un direttore d'orchestra.



Fonte: foto gentilmente concessa da Tiziana Pironi
Immagine 4. Bambini che eseguono un ritmo improvvisato guidati da un compagno

Alcuni esercizi ritmici sembrano finalizzati a produrre piccoli spettacoli teatrali (d'altronde la prima grande passione di Laura Bassi era stata quella per il teatro): l'esercizio n. 110, ad esempio, intitolato «Il suonatore girovago», consiste in una musicchetta in tempo 3/4, con un accompagnamento valzerino alla sinistra e una melodia ondeggiante alla destra. Su questa musica eseguita dall'insegnante:

Un bimbo rappresenta un suonatore d'organetto che gira la manovella guardandosi attorno e verso i piani superiori degli edifici. Quando cade una moneta smette di suonare, raccoglie la moneta, se la mette in tasca e riprende a suonare. Le monete vengono gettate dai compagni. L'accompagnatore interrompe la musica ogni volta che il suonatore smette di girare la manovella (Bassi, 1971).

Si tratta dunque di giochi di animazione, con cui si vogliono trasmettere elementi di base musicali attraverso modalità ludiche, coinvolgenti, e in cui l'interazione sociale è essenziale. Tutto ciò alimenta, fin

dall'infanzia, l'abitudine alla musica, che per Laura è importante in primis per ragioni culturali: «Per elevare la cultura musicale del popolo non occorrono migliaia di pianisti, violinisti, compositori, ecc. – ma occorrono migliaia di buoni e appassionati ascoltatori di musica» (Bassi, 1971). Così Laura Bassi esprimeva un concetto fortemente democratico e cioè che la musica può e dev'essere un bene prezioso e appagante per tutti i cittadini, a prescindere dal possesso di capacità tecnico-esecutive (Scalfaro, 2014).

RECENSIONI E PARERI POSITIVI

Fra gli anni Quaranta e Cinquanta, Laura ed Emma organizzano numerose dimostrazioni pubbliche nell'ambito dell'attività educativa svolta alla "Scuola Franchetti". Alcune riviste del tempo ne offrono resoconti entusiasti. L'insegnante Ersilia Liguori⁴ racconta di aver assistito a una lezione dimostrativa e di esserne rimasta esterrefatta. Ciò che più l'ha colpita è la dualità fantasia-disciplina che caratterizza il metodo. I bambini in questi giochi conservano autonomia e libertà, sia creando gesti o parole che esprimono le durate intuitive, sia agendo in modo indipendente gli uni dagli altri. La *Ritmica integrale*, inoltre, abitua all'indipendenza delle mani e dei piedi. Liguori spera che Bassi possa realizzare il sogno di istituire una sua scuola di metodo per maestre giardiniere, riconosciuta e finanziata dallo Stato.

Anche Giovanna Dompè e Fausto Coen offrono recensioni positive dei saggi di *Ritmica integrale* cui hanno assistito. Dompè descrive la dimostrazione conclusiva di un corso, tenutosi con l'avallo della Croce Rossa Italiana e dell'United Nations Relief and Rehabilitation Administration (UNRRA), soffermandosi sulla ricchezza di articolazione e complessità delle attività ritmico-gestuali-grafiche delle bambine:

Richiamate da un cenno le bambine si alzano una dopo l'altra, scelgono da sé con sorprendente prontezza e precisione il pupazzo corrispondente al ritmo e col pupazzo seguono il ritmo stesso. [...] Poi ancora: citano e sillabano spontaneamente parole corrispondenti alla battuta; per es. "cagnolino", "cioccolata". Ecc. L'esercizio si fa più complicato diventando da individuale collettivo ed assume l'aspetto come di un gioco interessante e divertente. Le frasi musicali diventano più lunghe e complicate, i piedini si moltiplicano sul pavimento, il ritmo è scandito dagli strumentini che hanno preso il posto dei pupazzi, due bambine si accostano a due lavagne e con una aerea scattante eleganza traducono in segni grafici il ritmo, l'una accompagnando rapida-

mente la musica con speciali segni grafici, l'altra abbandonandosi gioiosamente, linee, angoli, curve alla creazione di un disegno libero (Dompè, 1946).

Fausto Coen riporta il bell'esempio di una bambina di dieci anni, Vincenzina, che, sotto le note di una Polonaise di Chopin, disegna alla lavagna alcuni fiori strani e belli:

Disse che erano i Fiori del risveglio. Acuta interpretazione musicale! Per non dire che poi lei ha aggiunto "significano come la signorina Bassi ha risvegliato me". Il miracolo c'è veramente ed è tutto nella gioia che questi bambini sprigionano che non degenera nella sguaitaggine nervosa.

Anche Coen sottolinea dunque l'insieme di libertà e disciplina, fantasia e auto-controllo (Coen, 1947). Emma conservava un foglio su cui si era segnata i giudizi più belli riguardanti il metodo della sorella, preferiti da personalità illustri del mondo della musica e della cultura in generale (Pampiglione Bassi, s.d.). Numerosi fra questi sottolineano il carattere 'italiano' della proposta pedagogico-didattica di Laura Bassi, non senza una punta di orgoglio: Mario Mazza ritiene che il metodo faccia onore alla pedagogia del paese;⁵ Riccardo Allorto definisce la Ritmica integrale originale ed efficace, molto più di tanti altri metodi diffusi all'estero; Giorgio Colarizi, sulla stessa scia, elogia il metodo poiché privo delle complicazioni tipiche di certa didattica nordica. Anche alcuni pedagogisti stranieri ritengono che il metodo di Laura Bassi dia prestigio al nostro Paese: per Wilhelm Gebhardt, ad esempio, «è rallegrante che l'Italia, che da tanto tempo ha trascurato l'insegnamento musicale nella Scuola, abbia ora, colla Ritmica integrale, offerto un contributo alla educazione musicale, che forse potrebbe condurre ad uno scambio fertile di esperienze con la Germania e con altri Paesi» (Gebhardt, 1959). Fra le testimonianze più importanti però spicca quella di Carleton W. Washburne, che in una lettera del 1945 comunica al sindaco di Roma le proprie impressioni positive sul lavoro della Bassi e perora la causa di quest'ultima di istituire una scuola di metodo.

Caro Principe Doria: la Signorina Laura Bassi mi ha chiesto di scriverle per comunicarle le mie impressioni sul suo lavoro in rapporto alla richiesta da lei avanzata per l'uso di locali nei quali svolgere il suo programma. Ho parlato con la Sig.na Bassi, letto alcune delle sue pubblicazioni, e visto una sua dimostrazione; non esito a raccomandarla favorevolmente alla Sua attenzione. Ella dà ai bambini una base per la comprensione e l'apprezzamento della musica, dà loro un controllo ritmico del corpo che è allo stesso tempo eccellente esercizio fisi-

*co, espressione di grazia, preparazione alla danza; e dà inoltre un indirizzo artistico con l'esecuzione di liberi disegni ritmici. Tutto ciò viene eseguito dalla Signora Bassi con grande naturalezza, spontaneità e gioia da parte dei bambini. L'educazione in Italia difetta seriamente dei requisiti che caratterizzano il programma della Sig.na Bassi. Mi sembra quindi che sarebbe di gran vantaggio istituire qui in Roma un Corso di preparazione per gli insegnanti, ed una scuola a carattere dimostrativo. Spero che Lei possa appoggiare questo progetto. Con i miei migliori auguri.*⁶

LA TRISTE SORTE DEL METODO

La più grande aspirazione di Laura Bassi – istituire una scuola per formare gli insegnanti al metodo di Ritmica integrale – non si realizzò mai. Lo Stato rifiutò di concederle i locali e i mezzi necessari per realizzare il progetto. Le ragioni di un tale diniego non sono chiarissime, e probabilmente dipendono da vari fattori.

Come riporta Zucchini, l'idea di un processo di crescita gioioso, di un'«espansione» felice dell'infante non divergeva dalle concezioni pedagogiche neo-idealistiche del tempo, proprie di Lombardo Radice, che difatti apprezzò e valorizzò l'operato di Bassi. Il metodo 'Ritmica integrale' però presentava anche molti aspetti innovativi: esso valorizzava la corporeità e la motricità, rivalutava l'importanza dello spazio fisico per un buon apprendimento; facilitava l'espressione grafica mediante l'originale ideazione del ritmogramma; promuoveva un'educazione linguistica altrettanto originale, basata sull'analisi del ritmo e dell'accento delle parole (Zucchini, 1982). L'alta concentrazione di elementi innovativi e moderni, la necessità di usufruire per lo svolgimento del metodo di spazi e materiali didattici adeguati, non sempre facilmente reperibili (ad esempio una moltitudine di lavagne per far disegnare tutti i bambini contemporaneamente), spiegano forse in parte perché Laura non riuscì a dare una veste ufficiale-accademica al metodo.

Certo Laura Bassi era molto ambiziosa. Secondo Emma, l'atteggiamento insistente e i desideri esagerati della sorella nocquero alla realizzazione del progetto. Laura non si accontentava di piccoli spazi, sognava di aprire una grande scuola ubicata addirittura nel Parco di Villa Borghese. Anche il carattere un po' autoritario e burbero, come emerge da diverse testimonianze, non aiutò. Emma racconta che un giorno sua madre dovette andare a sedare una baruffa scoppiata tra Laura e la direttrice della scuola materna di Mistret-

ta. Anche Giorgio Grazioso si sofferma sulle richieste continue di Bassi:

Dovunque arrivasse voleva rivoluzionare tutto, a cominciare dalle strutture dei locali in cui doveva lavorare. Chiedeva aule ampie, il giardino, l'orto, le stanze da bagno per lavare e mettere in ordine i bambini, i materassini per la ginnastica, i lettini per il riposo pomeridiano, il pianoforte, strumenti di ogni genere, il grammofono, un numero esorbitante di lavagne e perfino... la spiaggetta privata (Grazioso, 1977).

Questo aspetto del carattere la rendeva un personaggio scomodo, quanto meno ai direttori scolastici:

Le continue richieste rivolte direttamente al Ministero, senza minimamente preoccuparsi di rispettare e seguire le vie gerarchiche, indussero i diretti superiori, indignati da tanta insubordinazione, a reclamare perché si provvedesse a un suo trasferimento (Bertini 1979).

Emma ricorda pure di essere stata spesso trascinata da Laura nei corridoi degli uffici della Pubblica Istruzione, e di avere ascoltato, dopo lunghe attese, i suoi impropri: «bruciare tutto qui!»

Laura dunque non doveva avere un carattere facile, e non aveva probabilmente l'utilissimo dono della diplomazia. Ella perorò la sua causa presso chiunque, inoltrando domande e cercando sostegni influenti. Le riposte ricevute, però, nonostante l'interesse e l'intercessione di personalità influenti come Luigi Volpicelli, furono tutte negative, talvolta anche molto aspre. In una lettera del 27 ottobre 1942, l'allora direttore generale del Ministero dell'Educazione nazionale, Aleardo Sacchetto, invitava Volpicelli a frenare Bassi e le sue richieste:

Caro Volpicelli, ho ricevuto la tua comunicazione del 17 corrente con cui mi accompagni copia della lettera inviata in data 3 corrente dalla sig. Laura Bassi. E, nel confermarti che ho offerto alla Bassi la possibilità di applicare integralmente il suo metodo, per l'anno scolastico 1942-43, in una delle scuole materne di Roma, penso che tu debba essere perfettamente d'accordo con me circa l'inopportunità che l'applicazione di detto metodo assuma le forme accademiche dalla Bassi previste; forme per cui l'attuazione del metodo stesso si chiuderebbe in un aristocraticismo di mezzi che contrasta con le direttive fondamentali dell'educazione fascista. Sono, inoltre, d'avviso che solo attraverso una larga esperienza di una normale scuola materna, il nuovo metodo possa dimostrarsi chiaramente suscettibile, o meno, di larga estensione per l'intima corrispondenza all'esigenze più profonde delle moltitudini infantili e alle interne capacità delle insegnanti, e costituire la premessa indispensabile per l'adozione di eventuali provvedimenti ulteriori. Aggiungo, infine, per quanto si riferisce ad un

corso per maestri, ch'esso potrà essere evidentemente autorizzato allorquando l'esperimento abbia veramente compiuto il suo periodo di maturazione. Nel fornirti tali informazioni ti prego di volere far presente alla sig. na Bassi che ogni ulteriore insistenza nel senso da lei desiderato riuscirebbe superflua quanto inopportuna.⁷

Nel dopoguerra Bassi ottenne segni di maggiore considerazione. Nel 1947 Guido Gonella, ministro della Pubblica Istruzione, in seguito al parere molto positivo sul metodo espresso da una commissione di studi, chiedeva alla Ragioneria dello Stato uno stanziamento di cinque milioni per istituire una scuola di Ritmica integrale:

È stata prospettata a questo Ministero l'importanza del sistema educativo musicale della Signora Laura Bassi, indirizzato a suscitare il senso ritmico e musicale dei fanciulli. Una speciale Commissione ha riconosciuto i pregi di tale nuovo insegnamento nella ricchezza dei concetti e dei mezzi sull'educazione artistica e musicale. Per il raggiungimento dei fini sopradetti si rende necessaria l'istituzione di una Scuola a se e la somma preventivata, limitata alle indispensabili necessità, ascenderebbe alla somma di cinque milioni. Si prega codesto ministero di voler esaminare la possibilità di aderire all'istituzione di tale Scuola e al relativo suo finanziamento date le rilevate eccezionali qualità del metodo considerato un importante fattore per l'educazione preliminare musicale della gioventù.⁸

Non avendo ricevuto risposta, Gonella reinoltrò la richiesta l'anno successivo, ma anche questa volta senza successo: non fu stanziata alcuna cifra per istituire la scuola di Ritmica integrale. Nel frattempo aumentavano i riconoscimenti al metodo e alla sua validità. La proposta del Conservatorio S. Cecilia di istituire un corso di Ritmica integrale ne è un esempio. Non era proprio la scuola che Bassi aveva desiderato, ma rappresentava comunque un buon traguardo.

Come si è accennato, Laura poté insegnare in Conservatorio solo pochi mesi poiché si spense prematuramente nel 1950. L'insegnamento fu dunque affidato a Emma che lo tenne fino al 1956, anno in cui fu costretta ad andarsene per sopraggiunti limiti di età. Come sottolinea con rammarico Guido Guerrini, direttore del Conservatorio di S. Cecilia, nel 1956 non vi era nessuno, al di fuori di Emma, in grado di poter insegnare il metodo di Ritmica integrale e pertanto il corso fu chiuso.

Il problema era proprio quello di fondare una scuola per formare educatori nel metodo. Senza di essa la Ritmica integrale sarebbe andata perduta, come di fatto è successo. Fino alla fine dei suoi giorni Emma

Pampiglione Bassi cercò in tutti i modi di realizzare il progetto della sorella di istituire una scuola di metodo, ma non vi riuscì. Uno spiraglio sembrava aprirsi negli anni Sessanta con una proposta di Bruno Ciari. Il pedagogista era rimasto molto ben impressionato dal metodo, che aveva conosciuto leggendo il volume di Emma La ritmica integrale di Laura Bassi, uscito nel 1964. Nel 1965 Ciari confidava a Emma di voler presentare il metodo Ritmica integrale nel libro *Le nuove tecniche didattiche*, di cui stava all'epoca curando la seconda edizione. Ciari però avanzava a Emma una proposta ancora più interessante: nell'ottobre del 1965 il pedagogista avrebbe ricevuto l'incarico di dirigere le scuole comunali di Bologna: «circa 200 scuole materne, varie centinaia di ricreatori, fino a due scuole medie parificate». Era sua intenzione introdurre la Ritmica integrale in tutti gli ordini di scuole del Comune:

la riuscita di un'esperienza così estesa e organica potrebbe costituire un'ottima base per la estensione della tecnica in altre parti d'Italia. Certo, dovremo preparare il personale, e in questo caso ci sarà indispensabile il suo aiuto. Vedrò prossimamente, parlando con l'assessore alla P.I. di Bologna, se è possibile organizzare qualche corso estivo di formazione musicale e ritmica; non so se questo sarà possibile, dato che ormai le iniziative sono fitte, e i mesi estivi sono già estremamente saturi di convegni, corsi, ecc.⁹

Ciari rispettò l'impegno di presentare il metodo di Bassi nel proprio volume, ma non riuscì nell'impresa di diffondere la Ritmica integrale nelle scuole comunali di Bologna.

Nel 2016 restano della Ritmica integrale le citate pubblicazioni di riferimento. Eppure, non senza una lieve punta polemica, c'è da chiedersi quale sarebbe stata la sorte del metodo se, anziché in Italia, la sua educatrice l'avesse elaborato in un altro Paese. Forse oggi la Ritmica integrale non sarebbe solo un 'metodo storico', da ricordare, ma avrebbe ancora una concreta applicazione nei contesti educativi, con gli aggiornamenti e le modifiche opportune, come era nelle aspirazioni di Laura. Certo, per quanto il fine della Ritmica integrale non fosse quello di un'educazione specifica musicale, ma puntasse invece a un'educazione integrale del bambino mediante il ritmo, il metodo richiedeva all'educatore una salda preparazione tecnico-musicale. E non si può ignorare che per l'educatore della scuola dell'infanzia procurarsi una tale preparazione era assai difficile allora come lo è oggi.

NOTE

* Desidero qui vivamente ringraziare Tiziana Pironi per avermi fornito il cospicuo materiale su Laura Bassi – lettere, manoscritti inediti, foto, articoli di giornale – a lei consegnato anni fa da Gian Luigi Zucchini. È in corso l'allestimento di una sala sulla Ritmica integrale di Laura Bassi per il MODe (Museo Officina dell'Educazione) a cura appunto di Tiziana Pironi e mia, che impiegherà gran parte di questo materiale documentario.

¹ Pampiglione Bassi, E. (s.d.), *Attività di Laura Bassi*, curriculum dattiloscritto. Per i cenni biografici qui e oltre cfr. Zucchini, G.L. (1982). *Laura Bassi: una vita per l'educazione*. Il Carrobbio, VIII, 314-320, e il più recente Bellini, P.P. (2003). *Alfabetizzazione musicale: educazione e socialità attraverso il linguaggio dei suoni*. Rubbettino: Soveria Mannelli, 79-84.

² Pampiglione Bassi, E. (s.d.). Dattiloscritto inedito. Il sottolineato è proprio del testo. Cfr. anche Zucchini, G.L. (1982). *Laura Bassi: una vita per l'educazione*. Il Carrobbio, VIII, 315-316.

³ Guerrini, G. (1957). *Certificazione rilasciata a Emma Pampiglione Bassi*.

⁴ Liguori, E. (1945). *Nuovo metodo di ritmica educativa I*, Lettera alla donna, I (16). Liguori, E. (1945). *Nuovo metodo di ritmica educativa I*, Lettera alla donna, II (17). e 17, novembre e dicembre 1945. Cfr. anche Liguori, E. (1954). *Il metodo di ritmica educativa di Laura Bassi*. *Nuova Rivista Pedagogica*, IV (3), 1-4.

⁵ Mazza, M. (1939). *Relazione scritta sull'andamento del lavoro di Laura Bassi al Centro Sperimentale Scuola Franchetti*.

⁶ Lettera di Carleton W. Washburne al Sindaco di Roma, Principe Doria, del 7 novembre 1945.

⁷ Lettera di Aleardo Sacchetto, Direttore generale del Ministero dell'Educazione Nazionale, a Luigi Volpicelli del 27 ottobre 1942.

⁸ Lettera del Ministro della Pubblica Istruzione, on. Guido Gonella, al Ministero del Tesoro Ragioneria Generale dello Stato del 18 ottobre 1947. Oggetto: *Scuola di ritmica integrale*, secondo il progetto della Prof.ssa Laura Bassi, in Roma.

⁹ Lettera di Bruno Ciari a Emma Pampiglione Bassi dell'8 giugno 1965. Cfr. Zucchini, G.L. (1981). *Lettere di Bruno Ciari a Emma Bassi*. *Scuola materna*, 10, 646-648.

REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

Bassi, L. (1936). *Armonia e ritmo nell'educazione infantile - Scuola viva dai tre ai sei anni*. *Rivista pedagogica*, XIV, 7-14.

Bassi, L. (1971). *Ritmica integrale. Gioco e movimento nella prima educazione musicale*. Ricordi: Milano.



- Bellini, P.P. (2003). *Alfabetizzazione musicale: educazione e socialità attraverso il linguaggio dei suoni*. Rubbettino: Soveria Mannelli.
- Bertini, A. (1979). La ritmica integrale di Laura Bassi. *Nuova Rivista Musicale Italiana*, 13(3), 650-656.
- Bottero, E. (2014). *Il metodo di insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*. FrancoAngeli: Milano.
- Chennevelle, O. (1946). *La Ritmica integrale di Laura Bassi. Nouvelle methode d'Education enfantine*, dattiloscritto inedito conservato da Emma Bassi Pampiglione.
- Coen, F. (1947). La rivoluzione dei bimbi si prepara a suon di musica. *Momento Sera*, 2.
- Dauphin, C. (2002). Didattica della musica nel Novecento. In J.J. Nattiez (a cura di), *Enciclopedia della musica. II - Il Sapere musicale* (pp.785-803). Einaudi: Torino.
- Gebhardt, W. (1959). Ritmica integrale, eine Römische Methode der musikalischen Erziehung. *Musik im unterricht*, 1. Ricopiato e tradotto da Emma Pampiglione Bassi in dattiloscritto inedito.
- Grazioso, G. (1977). *Il metodo Laura Bassi*. Pro musica studium: Roma, 12.
- Guerrini, G. (1957). Certificazione rilasciata a Emma Pampiglione Bassi.
- Mazza, M. (1939). Relazione scritta sull'andamento del lavoro di Laura Bassi al Centro Sperimentale Scuola Franchetti.
- Pampiglione Bassi, E. (1964). *La ritmica integrale di Laura Bassi*. La Scuola: Brescia.
- Pampiglione Bassi, E. (s.d.). *Attività di Laura Bassi*, curriculum dattiloscritto.
- Pampiglione Bassi, E. (s.d.). *Alcuni giudizi autorevoli sul metodo "Ritmica integrale" di Laura Bassi*. Dattiloscritto inedito.
- Princigalli, A. (1953). Laura Bassi creatrice della Ritmica integrale. L'uso della musica come metodo pedagogico, *Paese del lunedì*. L'articolo è riportato in una copia dattiloscritta, a firma Annamaria Princigalli, conservata da Emma Bassi Pampiglione
- Zucchini, G.L. (1982). Laura Bassi: una vita per l'educazione. *Il Carrobbio*, VIII, 315-316.



Anna Scalfaro

Dipartimento delle Arti, Università di Bologna, Italia
anna.scalfaro@unibo.it

Dottore di ricerca in Musicologia e Beni musicali, Anna Scalfaro è attualmente ricercatore a tempo determinato nel Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna. È stata assegnista di ricerca nel medesimo Dipartimento, dove ha svolto ricerche di storia dell'educazione musicale, e ha insegnato Storia della musica contemporanea nella Facoltà di Conservazione dei Beni culturali di Ravenna. Diplomata in pianoforte, si è specializzata in musica da camera all'Accademia "Incontri con il Maestro" di Imola. Alla storia della musica contemporanea e alla pedagogia musicale, campi primari della sua ricerca, ha dedicato, oltre a diversi saggi e articoli, il libro I "Lirici greci" di Quasimodo: un ventennio di recezione musicale (Roma, 2011), una monografia di taglio didattico sul concerto per clarinetto e orchestra di Mozart (Bologna, 2007), il libro Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana. Dall'Unità ai giorni nostri (Milano, FrancoAngeli, 2014).

Artículo terminado el 20 de Junio de 2016

Fechas: Recepción 04.07.2016 | Aceptación: 02.02.2017

Scalfaro, A. (2017). La ritmica integrale di Laura Bassi. *RELAdeI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 112-121

EXPERIENCIAS

Il PraDILE (Prassi Didattiche per la Lezione Efficace): uno strumento per supportare il peer to peer tra docenti tutor e docenti neoassunti

El PraDILE (Prácticas Educativas para la lección eficaz): una herramienta para apoyar de igual a igual entre los profesores tutores y los profesores de nuevo ingreso

The PraDILE (Educational Practices for Effective Lesson): a tool to support peer to peer between tutors and newly hired teachers

Rossella D'Ugo;
ITALIA

RIASSUNTO

Il contributo presenta una scala di osservazione deputata al monitoraggio delle prassi didattiche relative ad una lezione efficace (PraDILE, Prassi Didattiche per la Lezione Efficace). Lo strumento è stato messo a punto nell'ambito di un percorso di formazione rivolto ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado di Bologna e provincia incaricati in qualità di tutor nei confronti dei docenti neoassunti (in anno di prova) di attivare, proprio con questi ultimi, processi di peer to peer per analizzare e riflettere sulle rispettive azioni didattiche. Lo strumento, inoltre, lo si sottolinea, si basa sugli assunti teorici e metodologici individuati da Antonio Calvani nel suo volume del 2014, *Come fare una lezione efficace* (Roma: Faber Carocci).

Parole chiave: Scala di Osservazione e Valutazione, Peer to Peer, Formazione Docente.

RESUMEN

El artículo presenta una escala de observación orientada a la mejora de las prácticas educativas relacionadas con el desarrollo de clases eficaces (PraDILE, en italiano, Prassi Didattiche per la Lezione Efficace). La herramienta fue desarrollada como parte de un programa de formación dirigido a los profesores de escuelas de todos los niveles en la provincia de Bolonia que habían sido designados como tutores de los profesores noveles (en el año de prueba). Se proponía activar, entre los noveles, procesos de peer tutoring para analizar y reflexionar sobre sus actividades

docentes. Conviene señalar, por otra parte, que el instrumento se basa en los supuestos teóricos y metodológicos planteados por Antonio Calvani en su obra de 2014: *Come fare una lezione efficace* (Roma: Carocci Faber)

Palabras clave: Escala de Observación y Evaluación, Peer to Peer, Formación Docente.

ABSTRACT

This article presents a scale for observing and monitoring educational practices related with the effective lessons (PraDILE, in italian Prassi Didattiche per la Lezione Efficace: educational practices for effective lesson). The tool was developed as part of a training program for teachers of Schools of all levels in the Bologna region who were designated as tutors for the new teachers (during their trial year). Senior teachers were called to activate processes of peer tutoring among new teachers in order to analyze and reflect on their teaching actions. The instrument is based on the theoretical and methodological assumptions identified by Antonio Calvani in his book of 2014: *Come fare una lezione efficace*, Rome, Carocci Faber.

Keywords: Observation and Evaluation Scale, Peer to Peer, Teacher Training.

IL PRADILE E LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

All'inizio dell'anno scolastico 2015/2016 l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna ha organizzato un percorso formativo rivolto ai docenti tu-

tor di ogni ordine e grado scolastico con l'obiettivo di supportarli nel processo di peer to peer con i rispettivi docenti neoassunti.

Il peer to peer viene definito dall'articolo 9 del DM 850/2015 come "l'attività di osservazione in classe, svolta dal docente neo-assunto e dal tutor, finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche, alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell'azione di insegnamento. L'osservazione è focalizzata sulle modalità di conduzione delle attività e delle lezioni, sul sostegno alle motivazioni degli allievi, sulla costruzione di climi positivi e motivanti, sulle modalità di verifica formativa degli apprendimenti".

Nell'ambito di tale percorso formativo, l'USR ER ha messo a disposizione dei docenti tutor diversi strumenti finalizzati, in un primo momento, all'osservazione in classe delle proprie pratiche e, in un secondo momento, ad un'azione riflessiva sulla propria azione didattica. Tra questi strumenti vi è il PraDILE (Prassi Didattiche Lezione Efficace, appunto) declinato da chi scrive a partire dalle coordinate individuate da Antonio Calvani e considerate dallo stesso studioso come imprescindibili per lo svolgimento di una lezione efficace (Calvani, 2014). Nell'introduzione al suo volume lo stesso Calvani spiega al lettore che "lo scopo di questo libro non è quello di suggerire idee o pratiche nuove, quanto piuttosto di mettere in evidenza quelle che si possono considerare, alla luce dei dati disponibili, come le più efficaci, raccomandandone pertanto un'applicazione sistematica, coerente e durevole, a scapito invece di altre che, pur rientrando anch'esse nel repertorio delle prassi quotidiane potrebbero occupare eccessivo tempo a scapito delle prime" (Calvani, 2014, p. 9).

La seconda parte del Volume – intitolata proprio a *Le componenti fondamentali di una lezione efficace* – si presenta così come una guida operativa articolata in 7 unità specifiche per la conduzione di una lezione tipo:

1. Preparazione
2. Avvio
3. Svolgimento: aspetto comunicativo
4. Svolgimento: aspetto cognitivo e strategico
5. Svolgimento: aspetto gestionale e interattivo
6. Svolgimento: aspetto partecipativo
7. Conclusione (e oltre) (Ibidem, p. 12)

Le componenti definite da Calvani sono quindi 7 unità che:

1. scandiscono le tappe di una lezione tipo: attività a monte di preparazione, una base di svolgimento, una conclusione (Ibidem, p. 11);
2. forniscono raccomandazioni ed esempi, sintetiz-

zando in modo quanto più immediato e diretto i comportamenti che meglio caratterizzano un insegnante esperto: lo studioso parla esplicitamente di "tratti che caratterizzano gli insegnanti che riescono a rendere efficace la propria azione didattica" (Ibidem, p. 8);¹

Proprio per queste caratteristiche, lo strumento PraDILE cerca di caratterizzarsi a sua volta come una scala di osservazione che:

1. ha una architettura costruita sulla base delle 7 unità individuate da Calvani (suddivise poi in 22 item);

2. la descrizione corrispondente al "valore eccellente (50)" di ciascuno dei 22 item è costruita sulla base dei tratti di insegnante esperto individuati da Calvani. PraDILE ha, quindi, come principale obiettivo quello di monitorare e attribuire un valore (minimo, buono, eccellente) alle pratiche del docente (neoassunto) relative alla sua capacità di rendere o meno efficace (ai fini dell'apprendimento dei propri allievi) le tappe della propria lezione, e quello di promuovere, di conseguenza una riflessione con il docente osservatore (tutor) per migliorarle e ri-progettarle, laddove emergano punti di criticità. PraDILE:

- definisce le prassi didattiche da "valutare" degli insegnanti dichiarandone esplicitamente i diversi oggetti di osservazione;

- definisce un modello di pratiche didattiche "eccellenti": poggiano perciò su assunti pedagogici e valoriali di fondo che sono propri di chi lo ha costruito;²

- ha la funzione di un filtro che guida l'evaluation dell'osservatore;

- permette di attribuire uno "scarto valoriale" tra lo stato di fatto della realtà da monitorare e gli espliciti livelli considerati ottimali dallo strumento;

- entra all'interno dei processi didattici dei contesti per osservarli sulla base di specifici indicatori di qualità;

- analizza i processi didattici in modo peculiare grazie ad indicatori chiari e precisi;

- conduce gli insegnanti verso una maggiore consapevolezza e intenzionalità didattica- progettuale-docimologica, a partire da dati raccolti su campo;

- riflette su delle "buone pratiche" definite sulla base di scelte valoriali "a priori".³

Per questi motivi è di fondamentale importanza che il docente tutor e il docente neoassunto:

- chiariscano insieme le modalità d'uso dello strumento e le sue finalità formative;

- osservino reciprocamente le proprie azioni didattiche con il medesimo strumento e raccolgano dei dati;

- analizzino e confrontino i dati relativi alle proprie pratiche didattiche;

- condividano le criticità e riprogettino insieme interventi di miglioramento.

Solo attraverso questi processi, l'opportunità dell'osservazione delle pratiche didattiche in classe si rileva una metodologia determinante dal punto di vista della formazione dei docenti (per il neoassunto quanto per il tutor) perché in grado di determinare:

1. l'opportunità per gli insegnanti di decentrarsi, di attivare una "presa di distanza" dalle azioni didattiche compiute;

2. l'innestarsi di processi di riflessione all'interno delle scuole (a livello collegiale) e delle classi/sezioni (a coppie/gruppi di insegnanti);

3. la presa di coscienza dell'esigenza di "entrare" dettagliatamente nel merito delle prassi didattiche per poter assumere decisioni consapevoli di riprogettazione e miglioramento della didattica stessa all'interno delle scuole, con il supporto di *formazione in servizio*;

4. la consapevolezza della necessità di una rigorosa *eterovalutazione* in grado di promuovere *supporto e accompagnamento* nei processi di *riflessione* e di *riprogettazione*.

Si sottolinea che lo strumento – non ancora sottoposto ad una rappresentativa validazione su campo – si propone esclusivamente come una traccia di lavoro per la riflessione dei docenti tutor e neoassunti, che in diverse occasioni formative hanno esplicitato chiaramente la necessità basare le proprie osservazioni su indicatori osservabili e facilmente registrabili.

PRADILE: LO STRUMENTO

Vediamo ora nel dettaglio lo strumento PraDILE.

Come già anticipato, PraDILE è suddiviso in 7 unità d'interesse, per un totale di 22 item:

UNITÀ 1 • LA FASE DI PREPARAZIONE

1. chiarezza dell'obiettivo da conseguire
2. predisposizione della presentazione
3. previsione delle criticità

UNITÀ 2 • LA FASE DI AVVIO

4. predisposizione dell'ambiente
5. focalizzazione dell'attenzione
6. attivazione delle prenoscenze degli allievi
7. comunicazione esplicita dell'obiettivo da conseguire

UNITÀ 3 • LA FASE DI SVOLGIMENTO:

ASPETTO COMUNICATIVO

8. presentazione delle informazioni attraverso differenti codici comunicativi

9. presentazione delle informazioni attraverso facilitatori

10. messa in evidenza delle conoscenze di maggior rilievo, evitando il sovraccarico cognitivo

UNITÀ 4 • LA FASE DI SVOLGIMENTO:

ASPETTO COGNITIVO E STRATEGICO

11. previsione dei cambiamenti che subentrano nella mente degli alunni sotto forma di processi cognitivi

12. utilizzo di strategie orientate a mantenere la curiosità, promuovendo un carattere aperto e sfidante dell'apprendimento

13. utilizzo del contenuto in modo da saperlo adattare/destrutturare in gradi di complessità diversa per poi riapplicarlo in contesti svariati

UNITÀ 5 • LA FASE DI SVOLGIMENTO:

ASPETTO GESTIONALE E INTERATTIVO

14. comunicazione e mantenimento di regole chiare e condivise

15. controllo costante su tutto quanto accade nella classe

16. applicazione di strategie dissuasive verso comportamenti di disturbo

UNITÀ 6 • LA FASE DI SVOLGIMENTO:

ASPETTO PARTECIPATIVO

17. gestione costante del feedback (valutazione formativa)

18. gestione delle diverse tipologie di attività e della partecipazione collettiva

19. sviluppo di abilità per un'efficace interazione tra pari

UNITÀ 7 • LA CONCLUSIONE

20. messa a fuoco degli aspetti essenziali della lezione

21. controllo della modifica delle prenoscenze degli allievi

22. capacità di fornire indicazioni per consolidare gli apprendimenti e promuovere l'autonomia e le strategie di studio.

Per la somministrazione dello strumento PraDILE, inoltre, è opportuno seguire le seguenti indicazioni:

Quadro 1. Caratteristiche tecniche indicatori del PraDILE

Si presentano di seguito i 22 item che costituiscono lo strumento.

CARATTERISTICHE TECNICHE DEGLI INDICATORI DEL PRADILE

a) Ogni item propone categorie comportamentali non elementaristiche, ma osservabili in relazione al contesto descritto. Si tratta di micro-situazioni nelle quali sono inserite due o tre modalità comportamentali ed elementi contestuali tra loro coerenti e rispondenti a livelli di qualità minima, buona, eccellente (in relazione alle idee di qualità esplicitate per l'intero strumento);

b) la struttura dell'item è quella di una *rating scale* con 3 descrittori espliciti relativi all'agire dell'insegnante;

c) i punteggi 10, 30 e 50 devono essere assegnati quando le situazioni didattiche descritte sono pienamente soddisfatte (per ogni indicatore occorre rilevare la presenza di almeno due condizioni – categorie comportamentali – e se ne mancano una o più, si ricade nel punteggio immediatamente inferiore, 0, 20, 40).

ISTRUZIONI RELATIVE ALLA SOMMINISTRAZIONE DEL PRADILE

1. È necessario leggere per intero la Scala prima di procedere con la somministrazione al fine di avere un'idea complessiva degli item e della "filosofia" che lo strumento trattiene in sé;

2. occorre osservare un insegnante per volta e, soprattutto, raccogliere una scheda dei punteggi PraDILE per ciascun insegnante;

3. prima di iniziare le osservazioni, e quindi prima di entrare come osservatori nelle sezioni/classi, è necessario chiedere agli insegnanti la scansione della loro giornata educativa;

4. si sottolinea, inoltre, che l'assegnazione dei punteggi deve avvenire quando la concreta situazione osservata in quel momento è più o meno coerente con l'indicatore e non deve assolutamente basarsi su ipotesi personali;

5. in caso di item incerti, chiedere ulteriori specifiche agli insegnanti;

6. nel testo degli item si ritrovano spesso i termini: "saltuariamente" (la situazione viene proposta meno di una volta a settimana), "periodicamente" (la situazione viene proposta almeno una volta a settimana), "quotidianamente" (la situazione viene proposta ogni giorno).

Si sottolinea, infine, che il PraDILE può essere utilizzato anche in forma non completa: è data la possibilità all'osservatore, infatti, di utilizzare la aree dello strumento in forma separata, così da concentrarsi solo su uno specifico aspetto di interesse (ad es. la fase di preparazione, la fase di avvio, ecc).

ITEM 1 – CHIAREZZA DELL’OBIETTIVO DA CONSEGUIRE

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L’insegnante: ha chiaro sin dall’inizio solo alcuni degli aspetti dell’apprendimento che si propone di promuovere (le competenze e gli obiettivi non sono, infatti, pre-definiti nella programmazione); non predispone a monte adeguate prove di valutazione e/o criteri di performance al riguardo.

Situazione B

	20	
Buono	30	L’insegnante: ha chiaro sin dall’inizio l’apprendimento che si propone di promuovere (le competenze e gli obiettivi operazionalizzati congruenti sono pre-definiti nella programmazione); non predispone a monte adeguate prove di valutazione e/o criteri di performance al riguardo

Situazione C

	40	
Eccellente	50	L’insegnante: ha chiaro sin dall’inizio l’apprendimento che si propone di promuovere (le competenze e gli obiettivi operazionalizzati congruenti sono pre-definiti nella programmazione); predispone a monte adeguate prove di valutazione individuando criteri di performance al riguardo.

ITEM 2 – PREDISPOSIZIONE DELLA PRESENTAZIONE

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L’insegnante, prima di entrare in classe, non compie mai una accurata revisione delle possibili difficoltà e degli eventuali imprevisti che si potrebbero generare.

Situazione B

	20	
Buono	30	L’insegnante, qualora ve ne sia la necessità, accompagna la presentazione orale dell’informazione della sua lezione con mediatori visivi: ad es. cartelloni, schizzi alla lavagna, LIM, miniproiettori, così da supportare tutti gli alunni che ne hanno bisogno.

Situazione C

	40	
Eccellente	50	L’insegnante accompagna sempre la presentazione orale dell’informazione della sua lezione con mediatori visivi: ad es. cartelloni, schizzi alla lavagna, LIM, mini proiettori, così da supportare tutti gli alunni nella comprensione dei significati.

ITEM 3 – PREVISIONE DELLE CRITICITÀ

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L’insegnante non accompagna mai la presentazione orale dell’informazione della sua lezione con mediatori visivi: ad es. cartelloni, schizzi alla lavagna, supporto della LIM, miniproiettori.

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante – qualora siano emerse chiare difficoltà negli incontri precedenti - prima di entrare in classe, compie una accurata revisione delle possibili difficoltà e degli eventuali imprevisti che si potrebbero generare, a partire da un'analisi attenta delle preconoscenze e del grado di attenzione dei propri allievi al fine di poter stimare la difficoltà massima e il tempo per la sua esposizione (ad es. ha degli appunti con queste informazioni, ha un diario di bordo, ecc).

Situazione c

	40	
Eccellente	50	L'insegnante, prima di entrare in classe, compie sempre una accurata revisione delle possibili difficoltà e degli eventuali imprevisti che si potrebbero generare, a partire da un'analisi attenta delle preconoscenze e del grado di attenzione dei propri allievi al fine di poter stimare la difficoltà massima e il tempo per la sua esposizione (ad es. ha degli appunti con queste informazioni, ha un diario di bordo, ecc).

ITEM 4 – PREDISPOSIZIONE DELL'AMBIENTE

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante entra in classe e perlustra con rapidi sguardi (a volte indugia troppo su determinati aspetti) l'aula e gli alunni in lungo e in largo (i banchi sono sistemati? I ragazzi di presentano al loro posto? C'è abbastanza luce? L'aria è viziata?) per poi richiamare l'attenzione degli alunni con un tono non sempre tranquillo, a volte teso e un po' "secco".

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante entra in classe e perlustra con rapidi sguardi l'aula e gli alunni in lungo e in largo (i banchi sono sistemati? I ragazzi di presentano al loro posto? C'è abbastanza luce? L'aria è viziata?) e richiama l'attenzione degli alunni con più o meno tranquillità a seconda delle situazioni (se gli alunni non dimostrano immediato "consenso", li richiama in modo un po' seccato).

Situazione c

	40	
Eccellente	50	L'insegnante entra in classe e perlustra con rapidi sguardi l'aula e gli alunni in lungo e in largo (i banchi sono sistemati? I ragazzi di presentano al loro posto? C'è abbastanza luce? L'aria è viziata?) e agisce con tranquillità, senza alzare la voce, biasimare o usare sarcasmo, dimostrando con i gesti di saper segnalare le criticità più importanti (così facendo comunica la sua scala di priorità).

ITEM 5 – FOCALIZZAZIONE DELL'ATTENZIONE

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante inizia la lezione dopo un tempo "variabile" dal suo arrivo in classe (a seconda della situazione che trova: confusione tra i banchi, alunni non ancora seduti, ecc) per poi fornire, più o meno dettagliatamente (le introduzioni al lavoro cambiano di volta in volta) alcuni elementi di riferimento su quanto si svolgerà.

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante inizia la lezione non oltre 5-6 minuti dal suo arrivo in classe e in maniera – più o meno precisa (talvolta si dilunga un po') fornisce alcuni elementi di riferimento su quanto si svolgerà: ad es. anticipa l'attività che si andrà a trattare, stimolando la curiosità dei suoi allievi avviando un <i>problem solving</i> iniziale.

Situazione C

	20	
Buono	30	L'insegnante inizia la lezione non oltre 3-4 minuti dal suo arrivo in classe e in maniera precisa e concisa fornisce alcuni elementi di riferimento su quanto si svolgerà: ad es. anticipa l'attività che si andrà a trattare, stimolando la curiosità dei suoi allievi avviando un <i>problem solving</i> iniziale.

ITEM 6 – ATTIVAZIONE DELLE PRECONOSCENZE DEGLI ALLIEVI

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante non ha preventivamente considerato tutte le condizioni di partenza degli allievi e i possibili punti critici e di difficoltà in cui essi possono imbattersi nel processo che verrà attivato.

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante ha preventivamente considerato le condizioni di partenza degli allievi, ma non i possibili punti critici e di difficoltà in cui essi possono imbattersi nel processo che verrà attivato.

Situazione C

	40	
Eccellente	50	L'insegnante ha preventivamente considerato le condizioni di partenza degli allievi e i possibili punti critici e di difficoltà in cui essi possono imbattersi nel processo che verrà attivato.

ITEM 7 – COMUNICAZIONE ESPLICITA DELL'OBIETTIVO DA CONSEGUIRE

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante esplicita agli allievi: l'obiettivo che dovranno raggiungere al termine dell'attività; le azioni per poterlo raggiungere.

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante esplicita agli allievi: l'obiettivo che dovranno raggiungere al termine dell'attività; le azioni per poterlo raggiungere; la congruenza tra comportamenti e risultati; l'accoglienza positiva dell'errore.

Situazione c

	40	
Eccellente	50	L'insegnante esplicita agli allievi: l'obiettivo che dovranno raggiungere al termine dell'attività; le azioni per poterlo raggiungere; la congruenza tra comportamenti e risultati; l'accoglienza positiva dell'errore; la possibilità di chiedere aiuto all'insegnante; il tipo di prova di valutazione che verrà somministrata al termine del percorso didattico.

ITEM 8 – PRESENTAZIONE DELLE INFORMAZIONI ATTRAVERSO DIFFERENTI CODICI COMUNICATIVI

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante, oltre alla forma orale, a volte, si avvale di codici comunicativi "altri", allestendo opportune integrazioni o comunicazioni parallele di tipo corporeo: uso del volto e dello sguardo per segnalare ad es. accordo/dissenso, sorpresa e soddisfazione/perplexità, accordo/disaccordo, ecc.

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante, oltre alla forma orale, si avvale quasi sempre di codici comunicativi "altri", allestendo opportune integrazioni o comunicazioni parallele: predispone opzioni alternative per la rappresentazione delle conoscenze, per le forme di azione ed espressione richieste all'allievo, per i modi di coinvolgimento; attiva, perciò, una comunicazione: corporea: uso del volto e dello sguardo per segnalare ad es. accordo/dissenso, sorpresa e soddisfazione/perplexità, accordo/disaccordo, ecc; paralinguistica: uso di tono, ritmo, pause della voce (apparato fonico) per attirare l'attenzione e garantire la fruizione dei contenuti.

Situazione c

	40	
Eccellente	50	L'insegnante, oltre alla forma orale, si avvale sempre di codici comunicativi "altri", allestendo opportune integrazioni o comunicazioni parallele: predispone opzioni alternative per la rappresentazione delle conoscenze, per le forme di azione ed espressione richieste all'allievo, per i modi di coinvolgimento; attiva, perciò, una comunicazione: corporea: uso del volto e dello sguardo per segnalare ad es. accordo/dissenso, sorpresa e soddisfazione/perplexità, accordo/disaccordo, ecc; paralinguistica: uso di tono, ritmo, pause della voce (apparato fonico) per attirare l'attenzione e garantire la fruizione dei contenuti; emplificativa: scomposizione del testo in frasi brevi, trattazione preliminare di termini complessi, sollecitazione delle pre-conoscenze degli alunni su quanto il testo dirà, anticipazione del senso del testo tramite una sintesi costruita con un linguaggio più semplice o uno schema grafico.

ITEM 9 – PRESENTAZIONE DELLE INFORMAZIONI ATTRAVERSO FACILITATORI

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante, solo se si accorge di una difficoltà di comprensione da parte di qualche allievo, supporta la sua comunicazione attraverso delle immagini che possano integrare in maniera complementare quanto sta esprimendo.

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante supporta solo a volte e a seconda dell'argomento trattato la sua comunicazione attraverso delle immagini che possano integrare in maniera complementare quanto sta esprimendo.

Situazione C

	40	
Eccellente	50	L'insegnante supporta sempre la sua comunicazione attraverso: delle immagini che possano integrare in maniera complementare quanto sta esprimendo; delle implicazioni emotive: riduce lo stress e favorisce i processi creativi attraverso forme di humour.

ITEM 10 – MESSA IN EVIDENZA DELLE CONOSCENZE DI MAGGIOR RILIEVO, EVITANDO IL SOVRACCARICO COGNITIVO

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante non torna mai – a meno che non si accorga di una difficoltà di comprensione da parte di qualche allievo - sulle conoscenze di maggior "spessore" e rilievo da dover apprendere.

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante torna solo a volte e a seconda dell'argomento trattato sulle conoscenze di maggior "spessore" e rilievo da dover apprendere, eliminando dalla sua comunicazione ogni elemento (testuale, visivo o auditivo) che sia estraneo al compito o che possa distogliere da informazioni rilevanti.

Situazione C

	40	
Eccellente	50	L'insegnante torna sempre più volte sulle conoscenze di maggior "spessore" e rilievo da dover apprendere, eliminando dalla sua comunicazione ogni elemento (testuale, visivo o auditivo) che sia estraneo al compito o che possa distogliere da informazioni rilevanti.

ITEM 11 – PREVISIONE DEI CAMBIAMENTI CHE SUBENTRANO NELLA MENTE DEGLI ALUNNI SOTTO FORMA DI PROCESSI COGNITIVI

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante non promuove mai attività mirate al far emergere le preconoscenze degli allievi, limitandosi sempre e solo ad una verifica <i>ex post</i> .

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante promuove solo a volte e a seconda dell'argomento (ad es. di attualità) attività mirate al far emergere le preconoscenze degli allievi, spronandoli a discuterle e valutarle, rintracciandone i punti di accordo e/o di conflitto con le conoscenze che saranno da apprendere.

Situazione C

	40	
Eccellente	50	L'insegnante promuove sempre attività mirate al far emergere le preconoscenze degli allievi, spronandoli a discuterle e valutarle, rintracciandone i punti di accordo e/o di conflitto con le conoscenze che saranno da apprendere, incoraggiandoli e guidandoli verso il cambiamento cognitivo al fine di renderli consapevoli del proprio apprendimento.

ITEM 12 – UTILIZZO DI STRATEGIE ORIENTATE A MANTENERE LA CURIOSITÀ, PROMUOVENDO UN CARATTERE APERTO E SFIDANTE DELL'APPRENDIMENTO

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante, non somministra mai agli allievi compiti "sfidanti" - ovvero compiti non banali che riescano a coinvolgerli (seppur suscitando un po' di "sconcerto" al primo sguardo) promuovendo attraverso questi impegno ed entusiasmo.

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante, a volte a seconda della materia somministra agli allievi compiti "sfidanti", ovvero compiti non banali che riescano a coinvolgerli (seppur suscitando un po' di "sconcerto" al primo sguardo) promuovendo attraverso questi impegno ed entusiasmo.

Situazione C

	40	
Eccellente	50	L'insegnante: somministra sempre agli allievi compiti "sfidanti", ovvero compiti non banali che riescano a coinvolgerli (seppur suscitando un po' di "sconcerto" al primo sguardo) promuovendo attraverso questi impegno ed entusiasmo; trasmette impegno ed entusiasmo in prima persona; richiede costanti feedback agli allievi.

ITEM 13 – UTILIZZO DEL CONTENUTO IN MODO DA SAPERLO ADATTARE/DESTRUTTURARE IN GRADI DI COMPLESSITÀ DIVERSA PER POI RIAPPLICARLO IN CONTESTI SVARIATI

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante non regola mai il suo intervento didattico in base al "carico cognitivo intrinseco".

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante regola solo a volte (ad es. quando ritiene che il tema sia troppo complicato) il suo intervento didattico prestando attenzione al "carico cognitivo intrinseco" provvedendo a ridurlo attraverso la scomposizione e la messa in sequenza del compito in fasi.

Situazione c

	40	
E c c e l - lente	50	L'insegnante regola sempre il suo intervento didattico prestando costante attenzione al "carico cognitivo intrinseco" (= quantità di impegno cognitivo imposto di per sé da un determinato compito, dovuto alla sua naturale complessità) provvedendo a ridurlo attraverso particolari tecniche: la scomposizione, la messa in sequenza del compito in fasi, il ritmo dell'apprendimento autoregolato dallo studente, per poi riproporre il percorso in blocchi più complessi.

ITEM 14 – COMUNICAZIONE E MANTENIMENTO DI REGOLE CHIARE E CONDIVISE

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante comunica sin da subito le regole in modo chiaro.

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante: comunica sin da subito le regole in modo chiaro; le spiega e le richiama quando ve n'è occasione al fine di condividerle e farle recepire.

Situazione c

	40	
E c c e l - lente	50	L'insegnante: comunica sin da subito le regole in modo chiaro; le spiega e le richiama quando ve n'è occasione al fine di condividerle e farle recepire; esprime sempre le regole in positivo anziché in negativo ("la carta si butta nel cestino" Vs "non buttare la carta per terra").

ITEM 15 – CONTROLLO COSTANTE SU QUANTO ACCADE NELLA CLASSE

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante trasmette alla classe l'impressione di essere sempre attento a ciò che succede al suo interno, ma non quando il loro sguardo è rivolto altrove.

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante trasmette quasi sempre alla classe l'impressione di essere sempre attento a ciò che succede al suo interno, anche quando il loro sguardo è rivolto altrove.

Situazione c

	40	
E c c e l - lente	50	L'insegnante: trasmette sempre alla classe l'impressione di essere sempre attento a ciò che succede al suo interno, anche quando il loro sguardo è rivolto altrove; gestisce più eventi in contemporanea (overlapping) distribuendo oculatamente la comunicazione attraverso diversi canali (con lo sguardo, con il cenno di una mano, ecc).

ITEM 16 – APPLICAZIONE DI STRATEGIE DISSUASIVE VERSO COMPORAMENTI DI DISTURBO

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante comunica in maniera non verbale (braccia conserte, sguardi, ecc) segni di perplessità e attesa al soggetto e, qualora lo ritenga necessario, interviene chiedendogli davanti a tutti di adottare un comportamento idoneo alla situazione.

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante comunica in maniera non verbale (braccia conserte, sguardi, ecc) segni di perplessità e attesa al soggetto e, qualora lo ritenga necessario, interviene avvicinandosi ad esso e chiedendogli di adottare un comportamento idoneo alla situazione.

Situazione C

	40	
Eccellente	50	L'insegnante: comunica in maniera non verbale (braccia conserte, sguardi, ecc) segni di perplessità e attesa al soggetto; interviene avvicinandosi al soggetto; solleva il problema verbalmente, possibilmente senza indirizzarlo direttamente al soggetto responsabile; dichiara pubblicamente – se i tentativi precedenti non hanno funzionato – che conviene fare un attimo di interruzione sino al “ripristino” della situazione.

ITEM 17 – GESTIONE COSTANTE DEL FEEDBACK (VALUTAZIONE FORMATIVA)

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante, fornisce quasi sempre dei feedback senza accompagnarli mai a giudizi.

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante, oltre a fornire un costante feedback: non accompagna mai il feedback a giudizi; formula sempre una consegna estremamente semplice e chiara (evitando ogni sovraccarico), in modo che possa diventare subito operativa.

Situazione C

	40	
Eccellente	50	L'insegnante, oltre a fornire un costante feedback: non accompagna mai il feedback a giudizi; formula sempre una consegna estremamente semplice e chiara (evitando ogni sovraccarico), in modo che possa diventare subito operativa; formula la consegna appena l'alunno ha completato il suo compito; controlla sempre le reazioni degli studenti ai feedback (per monitorare l'avvenuta comprensione delle sue indicazioni e la determinazione a procedere al passo successivo).

ITEM 18 – GESTIONE DELLE DIVERSE TIPOLOGIE DI ATTIVITÀ E DELLA PARTECIPAZIONE COLLETTIVA

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante è attento a tenere bassa la soglia delle spiegazioni (non oltre il 50% del tempo) e ad intervallare i momenti con altre attività (ad es. si terminano compiti del giorno precedente, ecc).

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante: è attento a tenere bassa la soglia delle spiegazioni (non oltre il 30% del tempo); alterna frequentemente compiti operativi per avere un riscontro di quanto gli allievi abbiano acquisito.

Situazione c

	40	
Eccellente	50	L'insegnante: è attento a tenere bassa la soglia delle spiegazioni (non oltre il 30% del tempo); alterna frequentemente compiti operativi per avere un riscontro di quanto gli allievi abbiano acquisito; fornisce consegne essenziali che permettano agli allievi di essere messi "in situazione", così da avere un'idea di come procedono; è sempre attento affinché tutti gli allievi si sentano parte attiva del contesto

ITEM 19 – SVILUPPO DI ABILITÀ PER UN'EFFICACE INTERAZIONE TRA PARI

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante: promuove una benefica interazione tra pari e inibisce le dinamiche negative.

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante: promuove una benefica interazione tra pari e inibisce le dinamiche negative; attiva pratiche preventive come costruire preliminarmente negli studenti le abilità di comunicazione (sapere rispettare il turno di parola, porre domande chiare e precise, ecc).

Situazione c

	40	
Eccellente	50	L'insegnante: promuove una benefica interazione tra pari e inibisce le dinamiche negative; attiva pratiche preventive come costruire preliminarmente negli studenti le abilità di comunicazione (sapere rispettare il turno di parola, porre domande chiare e precise, ecc); presta costante attenzione ad aspetti quali ad esempio l'aumento del rumore e la gestione dei tempi morti.

ITEM 20 – MESSA A FUOCO DEGLI ELEMENTI ESSENZIALI DELLA LEZIONE

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante usa gli ultimi minuti per "tirare le fila" di quanto svolto, ponendo l'attenzione sugli aspetti più importanti tra quelli discussi.

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante usa gli ultimi minuti per "tirare le fila" di quanto svolto, ponendo l'attenzione su: gli aspetti più importanti tra quelli discussi; i termini/concetti usati.

Situazione C

	40	
Eccellente	50	L'insegnante usa gli ultimi minuti per "tirare le fila" di quanto svolto, ponendo l'attenzione su: gli aspetti più importanti tra quelli discussi; i termini/concetti usati; le nozioni/procedure da ricordare; le relazioni concettuali.

ITEM 21 – CONTROLLO DELLA MODIFICA DELLE PRECONOSCENZE DEGLI ALLIEVI

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L'insegnante, al termine della lezione, discute con i propri allievi, stimolando la conversazione domandando: che cosa ne pensavate all'inizio (riguardo a...)? che cosa ne pensate ora (riguardo a...)? senza però annotare per iscritto quanto emerge dalla conversazione.

Situazione B

	20	
Buono	30	L'insegnante, al termine della lezione, discute con i propri allievi, stimolando la conversazione domandando: che cosa ne pensavate all'inizio (riguardo a...)? sapevate questo...? avreste spiegato in questa maniera? annotandosi per iscritto gli elementi che ritiene "salienti" dalla conversazione.

Situazione C

	40	
Eccellente	50	L'insegnante, al termine della lezione, discute con i propri allievi, stimolando la conversazione domandando: che cosa ne pensavate all'inizio (riguardo a...)? sapevate questo...? avreste spiegato in questa maniera? come rispondereste adesso? e annotandosi le conoscenze raggiunte di ciascun allievo sulla base di indicatori predefiniti.

ITEM 22 – CAPACITÀ DI FORNIRE INDICAZIONI PER CONSOLIDARE GLI APPRENDIMENTI E PROMUOVERE L’AUTONOMIA E LE STRATEGIE DI STUDIO

Situazione A

N.A	0	Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso
Minimo	10	L’insegnante, al termine della lezione, indica lo svolgimento di alcuni “compiti a casa” utili in un’ottica di consolidamento e applicazione di quanto svolto in classe.

Situazione B

	20	
Buono	30	L’insegnante, al termine della lezione, indica lo svolgimento di alcuni “compiti a casa” dalle seguenti caratteristiche: utili in un’ottica di consolidamento e applicazione di quanto svolto in classe; distribuiti – anche – per differenziare l’apprendimento in funzione delle capacità e dei bisogni degli alunni.

Situazione C

	40	
Eccellente	50	L’insegnante, al termine della lezione, indica lo svolgimento di alcuni “compiti a casa” dalle seguenti caratteristiche: utili in un’ottica di consolidamento e applicazione di quanto svolto in classe; distribuiti – anche – per differenziare l’apprendimento in funzione delle capacità e dei bisogni degli alunni; indicati per valorizzare l’allenamento all’impegno, all’assunzione di responsabilità, alla capacità di auto-organizzarsi.

Per la registrazione dei dati raccolti, infine, è possibile utilizzare la seguente griglia.

PRADILE _SCHEDA DEI PUNTEGGI

Item	10	20	30	40	50	Eventuali osservazioni
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
...						



REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci Faber.
- D'Ugo, R. (2013). *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*, Milano: FrancoAngeli.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Anderman, E. (2013). *International Guide to Student Achievement*. London: Routledge.

Artículo terminado el 1 de Febrero de 2017

Fechas: Recepción 7.02.2017 | Aceptación: 27.03.2017

D'Ugo, R. (2017). Il PraDILE (Prassi Didattiche per la Lezione Efficace): uno strumento per supportare il peer to peer tra docenti tutor e docenti neoassunti. *RELAdeI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 125-140



Rossella D'Ugo

Università di Urbino Carlo Bo, Italia

rossella.dugo@uniurb.it

Dottore di ricerca in pedagogia, attualmente assegnista di ricerca, svolge il suo lavoro di ricerca presso l'Ateneo di Urbino, dove insegna Docimologia e Pedagogia sperimentale. Autrice di diversi saggi di pedagogia e didattica, la sua ricerca è orientata prevalentemente allo studio di metodologie e strumenti di valutazione ed autovalutazione per la promozione, da un lato, della qualità dei contesti scolastici ed extrascolastici e, dall'altro lato, per promozione della qualità delle pratiche didattiche degli educatori/insegnanti che vi lavorano.

La vita è bella... La nascita di un bambino, la nascita di una bambina

La vida es bella... El nacimiento de un niño, el nacimiento de una niña

Life is beautiful ... The birth of a child, the birth of a girl

Laura Camerotto;
Giuliana Fornasier;

ITALIA;

María Ainoa Zabalza-Cerdeiriña;
ESPAÑA

RIASSUNTO

Questo articolo intende raccontare e documentare le fasi di un percorso di educazione alla sessualità e all'affettività realizzato nella scuola statale dell'infanzia "Il Flauto Magico" di Fossalta di Piave (Venezia), una piccola realtà scolastica con due sezioni, cinquanta bambini e bambine tra i tre e i sei anni e quattro insegnanti. Inoltre, attraverso la narrazione e la documentazione in video, questo lavoro vuole esprimere e rafforzare l'idea che nella scuola dell'infanzia è possibile sviluppare ogni tipo di contenuto purché si creino dei contesti motivazionali importanti. Per contesto motivazionale intendiamo la capacità di costruire un ambiente accogliente e motivante, in grado di favorire lo sviluppo delle relazioni e i processi di apprendimento di ciascun bambino. Le attività con i linguaggi non verbali quali la psicomotricità, la musica e la creatività vengono considerate importantissime per l'inserimento e l'accoglienza dei bambini oltre che diventare gli spazi vitali dentro ai quali creare tutti i presupposti e i fondamenti sui quali poi appoggiare l'impianto della progettazione annuale. In questa idea trova ampio spazio la didattica laboratoriale, attraverso la quale si attuano i principi metodologico-didattici dell'apprendere attraverso il fare (learning by doing) e dell'apprendimento cooperativo (cooperative learning) che costituisce una specifica metodologia di insegnamento attraverso la quale i bambini apprendono, aiutandosi reciprocamente e

sentendosi corresponsabili del reciproco percorso. In questo modo di lavorare la documentazione assume un grande valore e costituisce un materiale di memoria, pratica riflessiva e miglioramento importante per tutti: bambini, bambine, insegnanti, genitori, organismi scolastici.

Parole chiave: Affettività, Sessualità, Didattica Laboratoriale, Documentazione.

RESUMEN

Este artículo pretende describir y documentar los pasos de un proyecto de educación en la afectividad y sexualidad realizado en la Escuela Infantil "El Flauto Magico" de Fossalta di Piave (Venecia, Italia), una pequeña escuela dos secciones, de cincuenta niños y niñas de entre tres y seis años y cuatro profesores.

Además, a través de la documentación y de la narración en vídeo, este documento quiere expresar y reforzar la idea de que en la escuela infantil es posible el desarrollo de cualquier tipo de contenido, siempre y cuando se creen contextos motivacionales enriquecedores. Por contexto motivacional entendemos la capacidad de crear un ambiente agradable y motivador, capaz de promover el desarrollo de las relaciones y el proceso de aprendizaje de cada niño. Las actividades relacionadas con lenguajes no verbales, como la psicomotricidad, la música y la creatividad se consideran importantes para la inclusión y la adaptación de los niños, convirtiéndose además, en espacios de vida en los que se crean todas las condiciones sobre los que se apoyan los cimientos de la planificación anual. Dentro de esta perspec-

tiva, encuentra un amplio espacio de desarrollo la didáctica basada en talleres (didáctica laboratorial), a través de la cual se implementan los principios metodológicos y didácticos del “aprender haciendo” (learning by doing) y del “aprendizaje cooperativo” (cooperative learning), una metodología de enseñanza específica a través de la cual los niños aprenden ayudándose unos a otros y sintiéndose corresponsables de los recorridos de cada uno. En esta forma de trabajar, la documentación adquiere un gran valor y constituye un material de memoria, práctica reflexiva y mejora muy importante para todos: niños, niñas, maestros, padres, organizaciones escolares.

Parole chiave: Afectividad, Sexualidad, Talleres, Documentación

ABSTRACT

This article intends to describe and document the steps in a process of education to sexuality and affectivity made in childhood state school “The Magic Flute” of Fossalta di Piave (Venice), a small school setting with two sections, and fifty children children between three and six years and four teachers.

In addition, through the narration and video documentation, this paper wants to express and reinforce the idea that in kindergarten and ‘possible to develop any type of content as long as they create important motivational contexts. For motivational context we mean the ability to build a friendly and motivating environment, capable of promoting the development of relations and the learning process of each child. Activities with non-verbal language such as psychomotor, music and creativity are considered important for the inclusion and acceptance of children as well as becoming living spaces in which to create all the conditions and then place the foundations on which ‘ system of annual planning. This idea finds ample space the teaching laboratory, through which they implement the methodological and didactic principles of ‘learning by doing (learning by doing) and’ cooperative learning (cooperative learning) which is a specific teaching methodology through which children learn, helping each other and feeling of mutual co-responsible way. In this way of working documentation is of great value and is a memory material, reflective practice and major improvement for everyone: boys, girls, teachers, parents, school organizations.

Key words: Affection, Sexuality, Workshops, Documentation

INTRODUZIONE: L’IDEA DI SCUOLA

PRINCIPALI RIFERIMENTI PSICOPEDAGOGICI

Prima di spiegare e analizzare le fasi del progetto in

questione è fondamentale capire in quale contesto e in quale idea di scuola esso si inserisce.

Pensiamo alla scuola dell’infanzia come ad un luogo di spazio ma anche tempo di ricerca, di avventura e di gioco, di esplorazione, di sperimentazione del possibile, luogo dell’immaginazione, occasione di dialogo, di messa in campo di risorse, di realizzazione di progetti e desideri. Tale pensiero si è sviluppato e rafforzato negli anni con l’esperienza e l’aggiornamento permanente ma fa riferimento anche a diverse teorie psicopedagogiche che sono state le matrici del quadro teorico di base. Ci riferiamo a autori e teorie come Piaget (1972) e all’importanza che riveste il gioco simbolico del *far finta che...* nello sviluppo dei bambini nella fascia di età tre-sei anni; a Bruner (1992), che ricorda nella sua teoria dell’istruzione che le persone sviluppano le proprie abilità attraverso vari tipi di interazione che si intrecciano nelle molteplici relazioni sociali con la famiglia, i coetanei, gli adulti, la scuola: è attraverso questi rapporti che viene veicolata la *cultura* intesa come sistema di valori, di idee, di comportamenti che strutturano e formano il modo di apprendere, di conoscere e di pensare; a Vygotskij (1991), con particolare riferimento allo sviluppo della *zona prossimale*, secondo la quale, per ogni fase dello sviluppo oltre che a esserci delle abilità ci sono anche delle potenzialità in via di maturazione che possono essere attivate sotto la guida di un soggetto più esperto, sarebbe compito della scuola provocare la zona prossimale per ogni bambino; a Gardner (1991) e alla *teoria dell’intelligenza a più dimensioni*; a Guilford (1977) e all’interconnessione tra *pensiero convergente e pensiero divergente*; a Lewin (1967) e alla *teoria sullo spazio vitale*, come ambito in cui la persona con i suoi comportamenti e le sue esperienze stabilisce un rapporto con l’ambiente; a Rogers (1974) e le strategie comunicative basate su due concetti fondamentali, *empatia e congruenza*; a Bronfenbrenner (1986) e al suo *modello di scuola ecologica* nella quale gli spazi, i tempi, gli arredi, i sussidi, le attrezzature, i materiali diventano diretta espressione di un ambiente accogliente e motivante; e agli *Orientamenti dell’attività didattica per la scuola materna statale* (D.M 3 giugno 1991) e indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione (D.M. 254 del 16 novembre 2012).

IL LABORATORIO COME SCELTA METODOLOGICA

Il laboratorio, rappresenta un luogo di creatività, libertà, sperimentazione, scoperta ed apprendimen-

to attraverso il gioco, dove sviluppare la capacità di osservazione ed imparare a guardare la realtà che ci circonda per meglio conoscerla.

I laboratori si propongono di avvicinare i bambini al sapere e alla conoscenza attraverso la sperimentazione di materiali, di strumenti e tecniche, attraverso il gioco come scoperta, secondo il principio del fare insieme per capire e del non dire cosa fare, ma come fare, stimolano la creatività dei bambini come premessa allo sviluppo di una personalità originale ed autonoma.

Le insegnanti nella didattica laboratoriale assumono un ruolo di mediatori e facilitatori per l'apprendimento attraverso la proposta di attività che sollecitano ipotesi; procedono dal concreto all'astratto, dal particolare al generale; si affidano quanto più possibile anche a mezzi non verbali (immagini, attività manuali, oggetti, suoni evocativi...) per far emergere e rispettare i vari stili cognitivi; si rifanno quanto più possibile agli interessi, alle esperienze ed ai bisogni dei bambini e delle bambine.

LO SPAZIO LABORATORIO

La nostra scuola è dotata di un salone dove i bambini vengono accolti al mattino, due aule dove vengono realizzati i laboratori scientifico, logico-matematico, linguistico e creativo e una aula adibita a piccola palestra dove si svolgono le attività di psicomotricità e musica.

Quando si parla di laboratorio con i bambini dai tre ai sei anni è utile e fondamentale allestire uno spazio ad hoc. Nella nostra scuola, le insegnanti prima di svolgere una attività preparano lo spazio in modo da avere a portata di mano tutti i materiali di cui hanno bisogno. Ai materiali dei laboratori si può accedere soltanto quando si allestiscono le attività specifiche: questa regola consente ai bambini di riconoscere la differenza fra le varie metodologie di lavoro e identificare con chiarezza che cosa si intende per un lavoro di scienza, di matematica o di lingua, di musica o di psicomotricità.

Rispettate queste regole e condizioni, il laboratorio oltre che spazio fisico diventa anche simbolico cioè definito da un rituale di apertura e chiusura: esso prevede di caratterizzare i vari momenti con un elemento facilmente riconoscibile e ripetibile, ad esempio la valigia dello scienziato per le scienze, il grande pallottoliere per la matematica, il carrello delle sorprese per il laboratorio linguistico, una semplice danza per la musica, l'abbattimento della montagna dei morbidoni per la psicomotricità.

IL GIOCO DELLA TRASFORMAZIONE

Quando si entra nel laboratorio, a seconda dell'elemento simbolico predisposto dalle insegnanti si fa il gioco della trasformazione: si diventa musicisti, pittori, costruttori, scienziati o matematici, scrittori e inventori di storie.

Nell'aula adibita a palestra ci sono materiali per l'attività psicomotoria (morbidoni, palle, teli, corde, una scala...) e materiali per la musica (strumenti musicali, oggetti sonori di vario tipo, travestimenti per l'animazione musicale); i bambini imparano che durante l'attività musicale non si utilizzano i materiali di psicomotricità e viceversa.

I bambini troveranno stereoscopi, lenti di ingrandimento, bacinelle, terra, piantine, semi... se si tratta di scienze; numeri, giochi logici, blocchi geometrici, righelli... se si tratta di matematica; libri da leggere e da osservare ma anche materiale di recupero per inventare e rappresentare storie con la fantasia: carte di ogni tipo, stoffe, nastri, lana, spago, colla... se si tratta del laboratorio linguistico.

Il cambiamento non riguarda solo i materiali ma anche la predisposizione dei banchi: un grande quadrato per condividere un esperimento, a file per concentrarsi su una attività alla lavagna, banchi singoli per la realizzazione di una attività individuale; sedie a cerchio per una conversazione di gruppo.

La piccola palestra rimane uno spazio libero e aperto da riempire in base alle situazioni.

I LINGUAGGI NON VERBALI COME BASE PER OGNI APPRENDIMENTO

Durante i primi tre mesi di scuola (settembre-ottobre-novembre) ci dedichiamo all'accoglienza dei bambini utilizzando soprattutto i linguaggi non verbali in quanto, per le specifiche caratteristiche, sono molto utili ed efficaci da una parte per accogliere i bambini del secondo e terzo anno dopo la pausa estiva e dall'altra per inserire i nuovi iscritti. Infatti, prima di introdurre un tema complesso come la sessualità e l'affettività bisogna essere sicuri che i bambini abbiano fatto un buon inserimento.

L'inizio dell'anno scolastico è caratterizzato sia per i bambini che per gli adulti da una reciproca esigenza di conoscersi o di rincontrarsi. L'incontro con i più piccoli che entrano per la prima volta nella scuola, ma anche la ripresa di contatto con gli altri bambini, finalizzata alla comprensione dei cambiamenti avvenuti durante l'estate, i progressi o anche le possibili regressioni, sono dunque gli elementi portanti attorno ai quali si struttura la programmazione educativa.

L'insegnante deve quindi predisporre un ambiente, una situazione complessiva che rassicuri i più piccoli e li aiuti a superare le possibili ansie dell'inserimento nella scuola, ma anche contemporaneamente permetta ai bambini più grandi di ritrovare le tracce dell'esperienza compiuta nell'anno precedente e continuare il percorso intrapreso. In questo periodo vengono privilegiate le attività funzionali al consolidamento della vita comunitaria e delle capacità di comunicazione tra adulti e bambini.

I bambini divisi per gruppi di età omogenea, a rotazione, hanno l'opportunità di partecipare ai laboratori di psicomotricità, musica e creatività. In questi tre spazi, in modo diverso, si instaura l'empatia con il gruppo e vengono condivise le regole per la convivenza civile dello stesso. Solo allora diventerà semplice e spontaneo sviluppare qualsiasi tema: educazione alimentare, educazione ambientale, educazione all'intercultura e in questo anno scolastico educazione alla sessualità e all'affettività.

LABORATORIO DI PSICOMOTRICITÀ

Le insegnanti credono fortemente che la pratica psicomotoria, per le sue caratteristiche, sia di fondamentale importanza per creare contesti dove instaurare relazioni positive interpersonali per i bambini dai tre ai sei anni.

Le sedute di Pratica Psicomotoria Educativa costituiscono un percorso dinamico che accompagnano il bambino all'armonizzazione delle tre dimensioni della personalità, che sono tra di loro interdipendenti: la motricità, l'affettività e il pensiero (cognitività), prevenendo possibili blocchi e disarmonie evolutive che possono essere presenti nel suo percorso di maturazione.

Tramite il gioco spontaneo il bambino esprime la sua personalità e la sua fantasia nel creare, costruire, comunicare e pensare, sperimentando in prima persona azioni e relazioni.

Il laboratorio è condotto da una insegnante specializzata che applica il metodo di B. Aucouturier (2005) che sostiene che l'obiettivo dell'educazione psicomotoria è essenzialmente quello di promuovere un'educazione corporea integrata in una educazione globale, in quanto il corpo è "presenza nel mondo" (Coste, 1978) e l'immagine corporea è il principio organizzatore della relazione con se stessi, con le cose, con gli altri e per questo riveste, un ruolo centrale nella dinamica educativa.

I contenuti e le attività che vengono svolte all'interno della seduta psicomotoria sono di vario tipo ma

strettamente connesse tra loro: prendere coscienza della globalità del proprio corpo, precisare gli schemi motori e posturali, esplorare e conquistare lo spazio nel rispetto delle regole, presa di coscienza dello spazio, predisposizione di materiale per stimolare il bambino a rapportarsi con gli oggetti usandoli ed elaborandoli con originalità attraverso la propria immaginazione; in riferimento agli oggetti, favorire lo sviluppo di relazioni spaziali quali : dentro-fuori, aperto-chiuso, vicino-lontano, lungo-corto; inventare situazioni e ruoli attraverso il materiale proposto; rafforzare la fiducia nelle proprie capacità di comunicazione; ascoltare e comprendere i messaggi dei coetanei; comunicare impressioni e sentimenti; sperimentare attività espressive e comunicative senza paure.

Nel video che segue viene documentata in sintesi una seduta tipo con le sue fasi condotta dall'insegnante Giuliana Fornasier.



Fonte: Elaborazione propria.

Figura 1. Oggi c'è la psico... motricità!

<https://www.youtube.com/watch?v=cZPY89nU12Q>

LABORATORIO DI MUSICA

I bambini partecipano fin dai primi giorni di scuola al laboratorio di musica perché, a parere delle insegnanti, assicura e favorisce la comunicazione tra i bambini in quanto offre l'opportunità di condividere idee ed emozioni; permette agli stessi di crescere e di sviluppare la propria creatività, di esprimere paure, sentimenti e incertezze; di allargare la fiducia in se stessi e negli altri; di valorizzare le diversità per un reciproco arricchimento; di soddisfare il bisogno di liberare la fantasia; di avvicinarsi al mondo della musica e del teatro.

Il laboratorio è condotto da una insegnante specializzata che applica, a seconda dei contesti i principi fondamentali dei metodi Orff, Willems e Dalcroze. Si utilizza il metodo Orff innanzitutto per rendere il bambino effettivo protagonista dell'azione formativa, non facendogli calare dall'alto nozioni e procedure,

ma facendo sì che egli le scopra per via di esperienze guidate. Utilizzare l'Orff-Schulwerk significa non considerare la musica come una esperienza meramente legata al cantare e al suonare ma l'attività musicale schulwerkiana nasce dal corpo (gesti-suono- percussioni del corpo), dal suono vocale e dalla scansione verbale prima che dal canto, dall'uso di una strumentazione didattica lo Strumentario Orff di approccio immediato, ideata a misura di bambino (Piazza, 1979). Vengono applicati i principi del metodo Willem (1984) perché l'educazione musicale di base mira all'affinamento dell'orecchio musicale ed al risveglio dell'istinto ritmico. Si parla dunque di "ritmo vivo" e "suono vivo" evidenziando così la costante ricerca della partecipazione attiva dei bambini attraverso la semantica della musica: l'obiettivo principale è sicuramente quello di far amare la musica ai bambini. Infine il metodo Dalcroze (2008) perché sostiene che la teoria si apprende partendo dalla pratica: l'analisi e la codificazione di un elemento musicale avvengono soltanto dopo averlo sperimentato e studiato attraverso il movimento. Le attività sono collettive: il lavoro attraverso particolari esercizi corporei sviluppa l'ascolto interiore e la capacità di sentire, di interiorizzare e di proiettare pensieri, sentimenti, capacità d'insieme e di improvvisazione.

Di seguito sono elencate alcune tra le varie attività che contribuiscono a creare una vicinanza tra i bambini e le bambine, instaurando così un rapporto di fiducia reciproca e un'atmosfera di serenità, collaborazione e solidarietà di gruppo:

- Suono:

- Approccio sensoriale (tattile, ottico, acustico) con gli oggetti e strumenti e quindi esplorazione dell'oggetto materiale nelle sue proprietà meccaniche e visive, scoperta della diversità dei suoni e della diversità delle sorgenti dei suoni;
- Esplorazione delle possibilità sonore in funzione dei gesti, scoperta del proprio potere sul suono;
- Giochi simbolici di imitazione di paesaggi sonori, ambienti, situazioni;
- Sonorizzazione di testi, racconti o di movimenti;
- Presa di coscienza delle produzioni dei bambini attraverso l'uso della registrazione e dell'amplificazione.

- Voce:

- Presa di coscienza dell'apparato vocale e delle sue potenzialità;
- Scoperta delle possibilità espressive della voce attraverso l'uso e la manipolazione dei parametri sonori

(altezza, intensità, timbro);

- Imitazione con la voce di oggetti, materiali, ambienti sonori;
- Sonorizzazione di testi, racconti o movimenti;
- Improvvisazione e manipolazione sonora a partire da parole, nomi, filastrocche;
- Canzocine unite a movimenti e piccole coreografie: l'uso del movimento traduce la canzoncina nel suo fattore espressivo e contemporaneamente consente l'interpretazione corporea e di quello sintattico.
 - Espressione Corporea:
 - Scoperta e presa di coscienza, partendo dalla reazione corporea spontanea, del rapporto movimento-musica, gesto-suono;
 - Gioco motorio-musicale con oggetti;
 - Semplici danze per bambini.

Nel video che segue viene documentato in sintesi il percorso musicale condotto dall'insegnante Laura Camerotto, che i bambini fanno nell'arco dei tre anni alla scuola dell'infanzia con esempi di esplorazione e attività in laboratorio e interazione con semplici performance all'interno di spettacoli di animazione musicale aventi tematiche e contenuti diversi.



Fonte: Elaborazione propria.

Figura 2. Musica per Gioco... frammenti di un percorso <https://www.youtube.com/watch?v=kUiWV6lcwKU>

LABORATORIO DI CREATIVITÀ

Durante i primi giorni di scuola raccontiamo ai bambini che tutti i colori e tutti i materiali hanno dormito per tutta l'estate e ora c'è bisogno di svegliarli un poco alla volta. Questa diventa la prima motivazione per coinvolgere i bambini in attività di libera esplorazione e ricerca con i materiali e i supporti più vari.

Lo spazio utilizzato per la realizzazione di questo laboratorio è la classe che in questa fase viene suddivisa in angoli: l'angolo per la pittura con pennelli di varie dimensioni, tempere, acquerelli, timbri ...; l'angolo della fantasia con il carrello delle sorprese ricco di pezzetti di stoffe, nastri, bottoni, colla, nastro adesivo, forbicine; l'angolo del disegno con carta e

fogli di varie dimensioni, pennarelli, pastelli, cerette, penne e matite; l'angolo della lettura con libri dedicati all'infanzia; l'angolo dei giochi da tavolino con puzzle, carte da gioco, tombole; l'angolo del tappeto per i giochi con le costruzioni (piccole, grandi, morbide, dure).

I materiali non vengono esposti tutti insieme, ma un poco alla volta, ogni giorno viene aggiunto un materiale o aperto un nuovo angolo per permettere al bambino di vivere in modo intenso tutte le opportunità che gli vengono offerte. L'obiettivo non è solo quello di colorare, disegnare o tagliare ma è soprattutto quello di creare dei campi di energia in cui i bambini e le bambine entrano in relazione, mettono in moto processi di dialogo, di trasformazione reciproca, lasciando spazio alla creatività. La creatività non intesa solamente come fantasia e immaginazione ma come pensiero che ha a che fare con il gioco e la curiosità, che a sua volta spinge alla ricerca e alla scoperta, che porta all'invenzione, alla costruzione di nuove connessioni tra le cose e quindi al cambiamento, all'acquisizione di competenze.

Le attività di creatività vengono condotte da tutte e quattro le insegnanti della scuola e si ispirano ai Libri di ricerca e ai Libri per la scuola di Bruno Munari (1966) ma anche ai laboratori creativi della scuola del fare del maestro Roberto Pittarello (<http://www.lascuoladelfare.it>)

“C'è sempre qualche vecchia signora che affronta i bambini facendo delle smorfie da far paura e dicendo delle stupidaggini con un linguaggio informale pieno di ciccì e di coccò e di picciupaciù. Di solito i bambini guardano con molta severità queste persone che sono invecchiate invano; non capiscono cosa vogliono e tornano ai loro giochi, giochi semplici e molto seri”. (Munari, 1966).

Di seguito vengono proposti due video: nel primo viene raccontato, in sintesi, il percorso che i bambini svolgono nell'arco dei tre anni di frequenza nell'ambito di attività dedicate al colore: si parte dalla libera esplorazione con supporti di vario tipo (fogli, pennelli, mani, piedi, timbri, ecc.), lasciando spazio inizialmente al gesto spontaneo e progressivamente si arriva al gesto guidato. Nel secondo si parte da una esperienza vissuta a Venezia presso la Biennale d'arte contemporanea poi continuata a scuola. In entrambe si intende rafforzare l'idea che indispensabile è la costruzione di contesti emozionali dove il bambino sviluppa la sua intelligenza emotiva.



Fonte: Elaborazione propria.

Figura 3. Il colore è: esperienze ed emozioni sul colore
<https://www.youtube.com/watch?v=IkbbIjnJslA>



Fonte: Elaborazione propria.

Figura 4. Illuminazioni: la luce delle idee, dalla Biennale di Venezia alla scuola del fare.
<https://www.youtube.com/watch?v=ETxEQFmqRBM>

IL PROGETTO: LA VITA È BELLA. SESSUALITÀ E AFFETTIVITÀ: LE FASI DEL PERCORSO



Fuente: Elaborazione propria.

Figura 5. La vita è bella

PREMESSA

L'educazione sessuale e l'educazione affettiva si collocano nell'ambito globale dello sviluppo delle dimensioni affettive e relazionali del bambino, indispensabili affinché si realizzi una personalità equilibrata ed armonica: partire dai bambini e dalle bambine della scuola dell'infanzia, offrendo strumenti

di conoscenza adeguati all'età, consente di creare un terreno culturale favorevole e pronto ad accogliere successive informazioni più approfondite.

La sessualità infatti, non è solo un fatto naturale, è anche e soprattutto un fatto culturale e come tale chiama in gioco le relazioni tra le persone, va a toccare il mondo delle emozioni e delle conoscenze.

Il progetto, come proseguo del lavoro degli scorsi anni scolastici, intende valorizzare la teoria che ha ispirato gli orientamenti della scuola dell'infanzia, la teoria di Gardner sulle intelligenze multiple, secondo la quale esiste non un solo tipo di intelligenza ma una molteplicità di forme che possono potenziarsi grazie alle opportunità di apprendimento (Gardner, 1991).

Il percorso inoltre, intende sviluppare il lavoro svolto all'interno dell'Istituto Comprensivo E.Mattei sul curriculum verticale e le competenze in uscita dalla scuola, attraverso la documentazione, rendendolo verificabile e misurabile (Indicazioni Nazionali, 2012).

FASE 1: IL CONTESTO MOTIVAZIONALE

COME COMINCIARE? DUE GRANDI PANCE DI MAMME INCINTE COME SFONDO INTEGRATORE

Per creare un contesto motivazionale, le insegnanti hanno costruito due grandi pance di mamme incinte, una rosa e una marrone per rispetto di tutti bambini presenti nella scuola: europei, africani, asiatici e sudamericani.



Fonte: Elaborazione propria.
Figure 6 e 7. Due grande pance

Per realizzarle abbiamo coinvolto una associazione del carnevale del territorio. Le insegnanti, in orario extrascolastico, nei locali dell'associazione, con l'aiuto di un maestro costruttore di carri allegorici, le hanno costruite con la tecnica della cartapesta.

Una volta terminata l'opera, i due pancioni sono stati presentati ai bambini come una grande sorpresa e attorno a questi abbiamo cominciato a porre domande, fare ipotesi, simulare le situazioni che verranno approfondite all'interno dei singoli laboratori.

Dentro la pancia c'è anche il cordone ombelicale, giochiamo allora a far finta che ritorniamo piccoli dentro la pancia della nostra mamma.

Facciamo il gioco dell'intervista e della conferenza stampa con tanto di microfono e cerchiamo di rispondere alla domanda:

COME FANNO I BAMBINI AD ENTRARE NELLA PANCIA DELLA MAMMA?

Anche in questo caso abbiamo predisposto una situazione di stupore e meraviglia: i bambini sono entrati in classe e al posto dei banchi hanno trovato le due pance e le sedie poste a semicerchio davanti ad un tavolo dove era posta una cassa e un microfono. Le insegnanti si sono presentate nel ruolo di due giornaliste che dovevano porre alcune domande riguardo alla nascita. I bambini sono entrati subito nel gioco, nessuno si è rifiutato di parlare e tutti a loro modo hanno dato delle risposte.

Di seguito riportiamo alcune risposte tra le più significative:

Leonardo: "per entrare ha fatto tutto da solo";

Natalie: "non mi ricordo e allora non lo so";

Ettore: "è entrato dall'ombelico";

Giulia: "è entrato con il mangiare";

Khalil: "non lo so, ma ci è voluto tanto tempo";

Greta: "prima proprio non c'era e poi è cresciuto";

Jessica: "forse lo ha messo la dottoressa";

Filippo: "per me è stato il dottore";

Elena Sophia: "credo sia stato il nonno";

Ousmane: "secondo me è stata la mamma";

Vanessa: "credo che prima era un semino poi è diventato un bambino";

Debora: "la mamma non me l'ha detto";

Marta: "la mamma ha preso un semino, poi lo ha mangiato ed è andato a finire nella pancia";

Keira: "per me è stato il papa".



Fonte: Elaborazione propria.

Figure 8 e 9. Come fanno i bambini a entrare nella pancia

Le due pance diventano due oggetti affettivi e strumenti di gioco e lo sfondo integratore di tutto il progetto. Lo sfondo integratore è un modello di programmazione importantissimo nella scuola dell'infanzia in quanto fa sì che le esperienze avvengano all'interno di un ciclo emozionale che pone in relazione i desideri (attese, tensioni, motivazioni); può scuotere, smuovere dallo stato di quiete e di routine creando nuovi entusiasmi; facilita un incontro (con personaggi fantastici, una persona, un libro, un'azione); crea stupore come esperienza che incuriosisce, meraviglia, sorprende; invita alla riflessione, cioè una fase più analitica e razionale.

Il video che segue documenta in sintesi la fase 1.



Fonte: Elaborazione propria.

Figura 10. La vita è bella: il contesto motivazionale
<https://youtu.be/YVcH89Fvc4M>

FASE 2 : I LABORATORI SCIENTIFICO, LOGICO-MATEMATICOE LINGUISTICO

Dal mese di novembre abbiamo dato il via ad altri

tre laboratori, le cui attività sono state realizzate nello spazio classe alla presenza di due insegnanti. Ad ogni laboratorio viene dedicato un giorno alla settimana all'interno di un orario e una organizzazione condivisi da tutto il team pedagogico.

LABORATORIO SCIENTIFICO: L'ALBERO DELLA VITA,
Campo di esperienza prevalente: la conoscenza del mondo, intelligenza naturalistica



Fonte: Elaborazione propria.

Figura 11. L'albero della vita

Per avviare questo laboratorio abbiamo visionato nel salone della scuola in un grande schermo un filmato riguardante la nascita: "Quark-il miracolo della vita" (<https://www.youtube.com/watch?v=eKWVgRxn9Q>)

Al termine, e nei giorni successivi alla visione sono stati raccolti i commenti e le impressioni dei bambini. Di seguito riportiamo le risposte più significative:

Filippo: "mi è piaciuto vedere il semino che si è trasformato in bambino";

Sophia: "il bambino nella pancia nuotava nell'acqua ed era contento";

Ousmane: "mi è piaciuto il cordone ombelicale";

Elia: "secondo me giocava a fare le capriole";

Emma: "era nudo ma non ha freddo";

Leonardo: "è stato bello vedere che diventava sempre più grande";

Mohamed: "all'inizio non sembra un bambino, poi si";

Angelica: "mi è piaciuto vedere il bambino che succhiava il dito";

Diego: "a me è piaciuto tanto quando è uscito dalla pancia e la mamma lo ha tenuto in braccio";

Marta: "tutti i bambini nascono così";

Ettore: "appunto anche tutti noi, e le nostre mamme e i nostri papà";

Greta: "veramente anche i nonni".

Alla fine abbiamo condiviso alcuni punti e alcune parole chiave:

- Per fare un bambino o una bambina ci vuole una mamma, un papà e tanto amore;

- I bambini crescono dentro alla pancia della mamma dentro ad un sacco che si chiama utero;
- I bambini vengono nutriti attraverso il cordone ombelicale.

Chiediamo ai bambini di rappresentare l'amore tra le loro mamma e il loro papà e poi di immaginarsi nell'utero della mamma con il cordone ombelicale.



Fonte: Elaborazione propria.
Figure 12 e 13. L'amore tra mamma e papà

E gli animali?

Abbiamo selezionato alcuni filmati trovati sul web e consultato alcuni libri di scienze relativi alla nascita di animali sia mammiferi che ovipari e siamo arrivati a queste conclusioni:

- Per fare un cucciolo di animale ci vuole un maschio e una femmina;
- Gli animali possono essere mammiferi come noi oppure ovipari.



Fonte: Elaborazione propria.
Figura 14. E gli animali?

E le piante ?

Anche in questo caso abbiamo selezionato alcuni filmati naturalistici e consultato alcuni libri di scienze sulla nascita delle piante e siamo arrivati alla conclusione:

- Per fare una pianta ci vuole un seme.



Fonte: Elaborazione propria.
Figura 15. E le piante?

L'ANGOLO DEGLI ESPERIMENTI

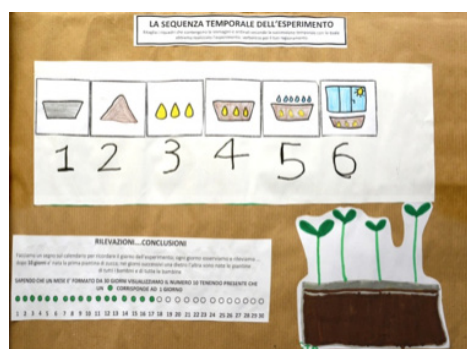
Dai filmati selezionati abbiamo capito che sia umani, animali e piante per nascere e crescere bene devono trovare un ambiente adeguato.

E se l'ambiente non e' adeguato?

Utilizzando il metodo scientifico e le sue fasi: osservazione-ipotesi-esperimento-discussione-conclusione abbiamo fatto alcuni esperimenti con i semi di zucca. Abbiamo dimostrato che se un seme ha terra, acqua e luce germoglia e produce una piantina altrimenti e' destinato a morire.

Le insegnanti presentano i materiali e spiegano il procedimento con le varie fasi poi ogni bambino autonomamente esegue l'attività. Si trattava di prendere una ciotolina, riempirla di terra, inserire nella terra tre semini di zucca, bagnarla con cura e appoggiarla sul davanzale al sole. Ogni bambino aveva il compito di annaffiarla tutti i giorni, osservarla e compilare la propria scheda di rilevazione che consisteva nel mettere una crocetta verde ad indicare che era passato un giorno. Le insegnanti non hanno mai annaffiato le loro ciotoline e in più sono state messe in una zona buia della classe. La conclusione è stata che tutte le piantine dei bambini sono nate tra i 12 e i 20 giorni, quelle delle maestre no.

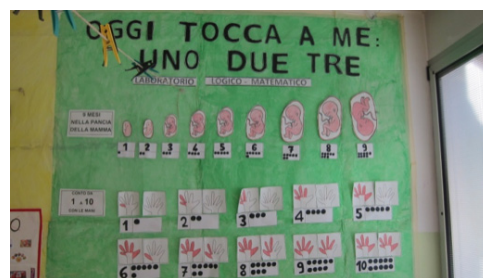
Nel giardino della scuola inoltre c'è un orto didattico che e' servito come palestra in cui allenare l'impegno costante, la capacità di attendere, la pazienza e la cura.



Fonte: Elaborazione propria.
Figure 16, 17, 18, 19 e 20. E se l'ambiente non è adeguato?

LABORATORIO LOGICO-MATEMATICO: OGGI TOCCA A ME, UNO DUE TRE! Campo di esperienza prevalen-

te: la conoscenza del mondo, intelligenza matematica



Fonte: Elaborazione propria.
Figura 21. Oggi tocca a me.

Per aprire il laboratorio di matematica abbiamo svegliato il nostro pallottoliere, giocando a contare e a rappresentare i numeri con materiali diversi.



Fonte: Elaborazione propria.
Figure 22 e 23. Oggi tocca a me.

Ci siamo posti alcune domande: **quanto tempo impiega un bambino per nascere? E gli animali? E le piante?**

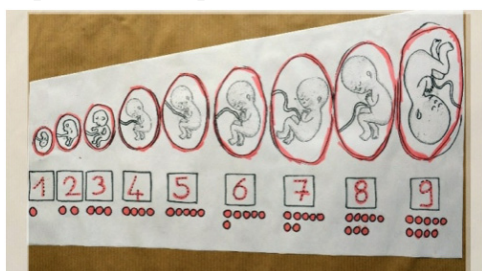
Per saperlo dobbiamo fare una ricerca in internet, consultare alcuni libri e poi provare a contare e a rappresentare i vari numeri.

Abbiamo scoperto che *i bambini* per nascere hanno bisogno di nove mesi: contiamo fino a nove con le mani, con il pallottoliere e poi facciamo una attività per realizzare graficamente il tempo della nascita.

Ogni bambino aveva a disposizione una ciotolina con dentro nove figurine rappresentanti le fasi della crescita nell'utero disposte in modo disordinato: l'at-

tività consisteva nell'incollarle nel foglio in modo crescente dalla più piccola alla più grande.

In un secondo momento doveva ricalcare i numeri che erano tratteggiati dentro alle caselle e infine colorare le quantità corrispondenti.



Fonte: Elaborazione propria.

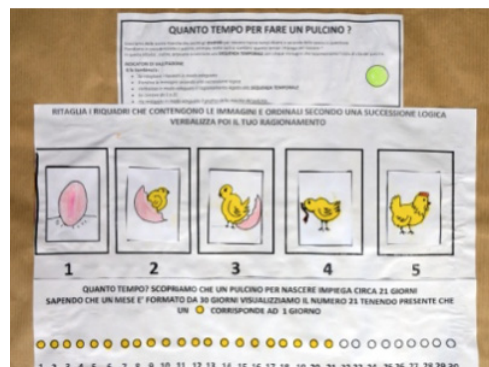
Figura 24. Quanto ci impiega un bambino per nascere?

Un coniglio per nascere ha bisogno di un mese e un elefante di ventiquattro mesi. In un foglio quadrettato i bambini hanno costruito il grafico della nascita del coniglio e dell'elefante: un quadretto corrisponde ad un mese.



Fonte: Elaborazione propria.
Figure 25 e 26. Mesi per nascere.

Un pulcino per nascere ha bisogno di ventuno giorni. Qui i bambini dovevano ritagliare le cinque figure e riordinarle in base alle conoscenze che avevano acquisito visionando i filmati e consultando i libri. Infine dovevano colorare 21 palline: ogni pallina corrisponde ad un giorno.



Fonte: Elaborazione propria.
Figura 27. Mesi per nascere.

Osservando il nostro orto scopriamo che i tempi sono diversi per ogni pianta e qui le variabili sono tante: i giorni di pioggia e di sole, la stagione, se fa caldo o se fa freddo.



Fonte: Elaborazione propria.
Figure 28 e 29. Piante.

La cosa interessante è che abbiamo raccolto le verdure sia durante l'inverno sia in primavera e le abbiamo anche assaggiate. Nelle nostre ricerche abbiamo imparato che è molto importante mangiare la verdura e che per crescere bene bisogna avere una sana alimentazione ricca di verdure, frutta e cereali.

Ogni bambino ha cercato e ritagliato nei giornali il cibo che fa bene e quello che è meglio evitare, ha costruito le due tabelle che poi sono state condivise in una conversazione di gruppo.



Fonte: Elaborazione propria.
Figura 30. Tabelle del cibo.

LABORATORIO LINGUISTICO: LA SCATOLA DELLE EMOZIONI, Campo di esperienza prevalente: i discorsi e le parole, intelligenza linguistica



Fonte: Elaborazione propria.
Figura 31. La scatola delle emozioni.

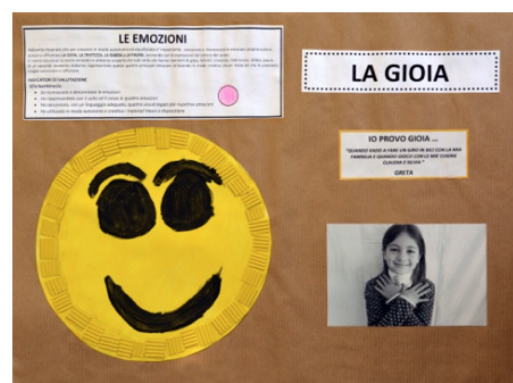
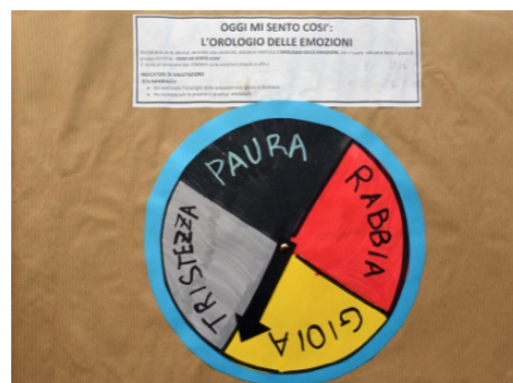
Per avviare il laboratorio linguistico le insegnanti una mattina hanno messo in scena una specie di melodramma: una diceva che era tristissima perché non trovava il gatto e l'altra era piena di rabbia perché aveva perso le chiavi della macchina. Abbiamo chiesto ai bambini come si sentissero loro quella mattina e in modo spontaneo abbiamo elencato tante emozioni: gioia, tristezza, rabbia, paura...

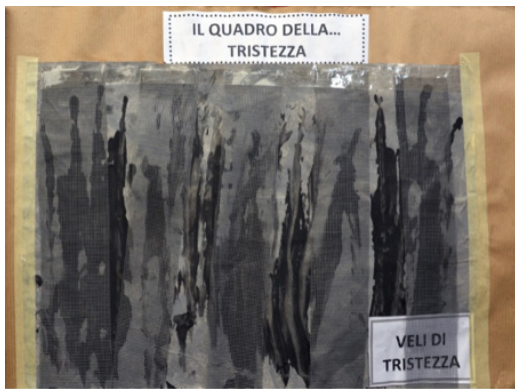
Attraverso i racconti e le esperienze esternate da tutti nella conversazione di gruppo, prendiamo atto che quando una persona nasce deve convivere fin da subito con le emozioni e per capirle bisogna saperle conoscere: è per questo che ci siamo impegnati a realizzare una serie di attività per riconoscere le nostre emozioni e quelle degli altri.

Abbiamo costruito degli smile che le potessero rappresentare e abbiamo cercato di associare alle emozioni dei colori e dei materiali: per esempio i bambini hanno associato la gioia al giallo e a materiali morbidi come stoffe leggere e di velluto; la rabbia di colore rosso e associata a materiali ruvidi come la carta vetrata; la tristezza al colore grigio e a materiali freddi e opa-

chi; la paura al colore nero in contrasto con il bianco e associata a materiale rigido come una rete metallica.

Ogni bambino ha costruito il quadro delle emozioni e ha raccontato le sue emozioni oltre che rappresentarle con l'espressione del volto e del corpo.





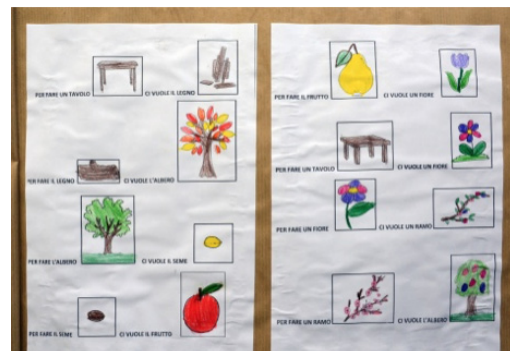
Fonte: Elaborazione propria.
Figure 32-39. Emozioni.

Sulle emozioni abbiamo costruito anche il gioco delle palette e dell'orologio delle emozioni per dichiarare a tutti: oggi mi sento così.



Fonte: Elaborazione propria.
Figure 40 e 41. Oggi mi sento così.

Nello stesso tempo con una attività di lettura attraverso le immagini abbiamo imparato due canzoni del cantautore Sergio Endrigo in tema con il progetto: "Mi ha fatto la mia mamma" e "Ci vuole un fiore" ambientate su testo dello scrittore Gianni Rodari.



Fonte: Elaborazione propria.
Figure 42 e 43. Canzoni.

Infine abbiamo provato a proiettarci prima nel passato e poi nel futuro con una attività dal titolo *Il ciclo della vita: si cresce e si cambia* utilizzando materiali diversi.



Fonte: Elaborazione propria.
 Figure 44 e 45. Il ciclo della vita.

Tutte le unità di apprendimento dei tre laboratori sono state documentate e raccolte in un libro personale che ogni bambino ha costruito a livello personale con l'insegnante. Questo ha permesso di comprendere il livello di competenza raggiunto da ogni singolo bambino nei diversi ambiti. Inoltre il libro è stato costruito con le attività in ordine cronologico facendo interagire i tre laboratori e questo per rafforzare l'idea che il sapere è unico, cambiano solo i punti di vista: scientifico, matematico, linguistico.

Nel video che segue è documentata la fase 2 con tutte le attività raccontate dai bambini.



Fonte: Elaborazione propria.
 Figura 46. La Vita è Bella: il libro di documentazione raccontato dai bambini
<https://youtu.be/RFwuTMiTFok>

Oltre alle attività di laboratorio abbiamo vissuto altre esperienze ed emozioni che sono documentate nel

video che segue: la visita di un pappagallo a scuola con il contributo di una coadiutrice di animali; una uscita in una fattoria didattica del territorio; il ritiro di un primo premio assegnato alla scuola con il progetto di educazione alimentare svolto l'anno precedente.



Fonte: Elaborazione propria.
 Figure 47. La Vita è Bella: un anno di emozioni.
<https://youtu.be/bCjwazMuCUc>

FASE 3: LO SPETTACOLO DI ANIMAZIONE MUSICALE

Per concludere il progetto è stato realizzato uno spettacolo di animazione musicale che ha coinvolto tutte le insegnanti, tutti i bambini e le bambine; inoltre per la realizzazione degli scenari importante è stato il contributo dei genitori.

LA VALENZA DEL TEATRO MUSICALE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Progettare insieme ai bambini uno spettacolo di animazione musicale, significa lavorare per realizzare una esperienza che comporta un processo di apprendimento articolato e completo.

C'è il versante della socializzazione che emerge dal lavoro di gruppo; il versante dell'apprendimento linguistico, c'è il versante iconografico, ma anche dei costumi e degli oggetti utilizzati per le scene; c'è il settore della gestualità che comporta una riflessione sul proprio corpo e sulla padronanza che ne abbiamo, c'è il campo musicale, vocale e strumentale.

È proprio per tutte le valenze linguistiche e organizzative che gli appartengono, che il teatro musicale ha una notevole validità educativa sia in senso formativo sia rispetto al processo di apprendimento. Nel video che segue è documentato, in sintesi, lo spettacolo di animazione musicale.



Fonte: Elaborazione propria.
 Figure 48. La Vita è Bella
<https://youtu.be/24GCa8qbwnE>

DOCUMENTAZIONE E VALUTAZIONE

La valutazione nella scuola dell'infanzia è un atto molto complesso e non può assolutamente limitarsi al giudizio sui risultati conseguiti dai bambini ma investe anche le scelte pedagogiche, metodologiche e didattiche; i significati del valutare si intrecciano e si condizionano reciprocamente e gli ambiti di riferimento operativo riguardano altri aspetti quali: l'osservazione sistematica, la progettazione, la documentazione.

Alla base della valutazione c'è un procedimento dinamico per cui in ogni attività ci sarà: l'osservazione sistematica; la raccolta dati attraverso foto, video, registrazioni audio; la raccolta degli elaborati grafici; la costruzione di cartelloni; le conversazioni individuali e di gruppo; la realizzazione di una documentazione con riferimento agli indicatori di valutazione.

Qui sotto riportiamo in sintesi la tabella con gli indicatori di valutazione utilizzati nei tre laboratori, in ogni pagina del libro di documentazione che ogni bambino ha costruito c'è l'indicatore specifico per quel tipo di attività. Sono indicatori generali, che vanno letti e inseriti nell'ambito del lavoro complessivo: l'obiettivo non è quello di dare un voto, ma bensì quello di verificare se quel bambino o quella bambina ha avuto l'opportunità di dare il meglio di sé attraverso gli strumenti educativi che sono stati messi in campo.

Gli indicatori di valutazione inoltre offrono uno

spunto di riflessione per le insegnanti per capire se l'azione didattica da loro svolta è stata efficace ed efficiente al fine del raggiungimento dei vari obiettivi.

Oltre a questo bisogna tener presente che noi operiamo all'interno di un Istituto comprensivo dove la continuità nei diversi ordini di scuola è importante. Le classi prime della scuola primaria si formano in base alle valutazioni che vengono fornite dalle insegnanti della scuola dell'infanzia che tengono conto dei criteri condivisi a livello del collegio dei docenti dell'istituto: le classi devono essere eterogenee e al loro interno devono essere equilibrate nei livelli cognitivi, nel numero di maschi e femmine, nel numero di bambini disagiati per i motivi più diversi (situazione di handicap, bambini stranieri, disagi sociali...).

INDICATORI DI DOCUMENTAZIONE/VALUTAZIONE

Laboratorio scientifico

Il/la bambino/a:

- Utilizza in modo adeguato gli strumenti scientifici: lenti e stereoscopi ecc
- Rispetta la procedura del metodo scientifico : ipotesi-sperimentazione-verifica in rapporto alle attività condivise
- Svolge correttamente le operazioni della semina e di coltivazione di piantine
- Sa costruire una tabella di rilevazione sul fenomeno della crescita delle piante
- Riconosce e nomina la frutta e la verdura presa in considerazione
- Osserva e presta attenzione durante le attività in classe e nell'orto didattico
- Interviene e partecipa con propri interventi pertinenti alle attività

INDICATORI DI DOCUMENTAZIONE/VALUTAZIONE

Laboratorio logico-matematico

Il/la bambino/a:

- Conta e riconosce i simboli numerici 0-10
- Confronta e stabilisce relazioni tra insiemi
- Classifica gli alimenti in base alle categorie date
- Sa rappresentare quantità costruendo grafici con riferimento al tempo della nascita
- Sa definire le fasi di un procedimento: prima, adesso, dopo
- Riconosce e rappresenta le figure geometriche: quadrato , rettangolo cerchio e triangolo
- Sa progettare e rappresentare l'orto didattico utilizzando gli strumenti e le competenze acquisite: numeri, forme geometriche, grafici, righelli...

Laboratorio linguistico

Il/la bambino/a:

- Formula una frase corretta
- Riferisce esperienze personali in modo esaustivo
- Presta attenzione nei momenti di lettura animata condotta dalle insegnanti
 - Comprende il contenuto di un racconto e lo riassume con parole proprie
 - Memorizza brevi poesie e filastrocche
 - Rappresenta graficamente in sequenza il contenuto di una semplice storia
 - Verbalizza le sequenze ordinate di una storia
 - Sa riconoscere le proprie e le altrui emozioni
 - Partecipa alle conversazioni
 - Utilizza in modo adeguato e con fantasia i materiali messi a disposizione per la costruzione di libri

Gli Orientamenti 91' e anche le nuove indicazioni nazionali fanno esplicito riferimento alla documentazione come itinerario tramite il quale il bambino viene messo nella condizione di *ri-esaminare*, *ri-costruire* e quindi *socializzare*, all'interno e anche all'esterno dell'ambiente scolastico, quanto è stato oggetto della sua attività formativa.

Il testo ministeriale invita esplicitamente i docenti a dedicare attenzione all'attività di documentazione allo scopo di creare memoria per quanto si va facendo e, nello stesso tempo, di dare conto, rendendolo comunicabile, del percorso compiuto.

È su questa idea che il nostro modo di documentare prevede la *raccolta di foto*, *riprese video*, *raccolte di conversazioni*, *realizzazione di cartelloni*, *costruzione della documentazione personale di ogni bambino*.

Fare esperienze serve a poco se non si impara anche a raccontarle, se non si stimola un fare per pensare; è molto importante per il bambino e per l'insegnante rivivere il proprio percorso didattico, documentandolo con foto, osservazioni, trascrizioni. Guardando indietro si può trovare l'origine di un'idea, le tracce di una scoperta, l'evolversi di un pensiero. (Maria Arcà, 2000).

CONCLUSIONI

Complexivamente riteniamo che il progetto abbia avuto esito positivo e questo lo abbiamo percepito soprattutto dalla risposta dei bambini ma anche dalla partecipazione attiva delle famiglie.

Una volta consegnata la documentazione personale a tutti i bambini nel mese di giugno, ci siamo ritrovate con un senso di vuoto e questa è una cosa che

proviamo alla fine di ogni anno scolastico.

Le domande che ci poniamo sono sempre le stesse: abbiamo condotto l'azione didattica in modo adeguato? Abbiamo offerto a tutti i bambini e a tutte le bambine pari opportunità di apprendimento? Si poteva far di meglio? La risposta è sempre la stessa: *si, sicuramente si poteva far di meglio e se dovessimo riproporre alcune attività si potrebbero modificare delle cose piuttosto che altre*. Nel caso specifico del percorso di sessualità e affettività ci siamo poste il problema se era opportuno essere più scientifiche rispetto alla spiegazione della nascita; nello stesso tempo siamo consapevoli che la scelta di spiegazione che abbiamo fatto (parzialmente scientifica ma molto affettiva), è stata nel rispetto di tante culture e religioni presenti nelle famiglie dei nostri piccoli alunni (cattolici, musulmani, atei, testimoni di Geova...).

Sono i dubbi e le incertezze che ci invitano a rimetterci in gioco continuamente attraverso l'aggiornamento e l'educazione permanente.

Infine, è soprattutto la risposta positiva dei bambini che rinnova in noi insegnanti il pensare alla scuola dell'infanzia in un'ottica dell'andare oltre, che partendo da interessi e motivazioni, sappia immaginare, progettare, sperimentare nuovi paesaggi culturali, caratterizzati da pensieri, idee e azioni che si ispirano alla cooperazione, all'accoglienza e alla solidarietà, al rispetto dell'ambiente e del territorio, alla cultura della pace per farne un luogo dove star bene è il valore fondamentale.

**RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

- Aucouturier, B. (2005). *Il metodo Aucouturier. Fantasmie d'azione e pratica psicomotoria*. Milano: Franco Angeli Edizioni.
- Bronfenbrenner, U (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il mulino.
- Bruner, J (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Boringhieri.
- Coste, J.L. (1978). *Psicomotricità: le 50 parole chiave*. Brescia: La Scuola.
- Dalcroze, E.J. (2008). *Il ritmo, la musica e l'educazione*. Torino: EDT.
- Gardner, H. (1991). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli
- Giovanni Piazza (1979). *Orff-Schulwerk-Musica per bambini*. Elaborata sulla base dell'opera didattica di Carl Orff e Gunild Keetman. Milano: Suvini Zerboni.

Guilford J.P. (1977). *La creatività*. Torino: Loescher.
 Lewin, K. (1967). *Il bambino nell'ambiente sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
 Munari, B. (1966). *Arte come mestiere*. Bari: Laterza.
 Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
 Rogers, C.R. (1974). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti-Barbera.
 Vygotskij, L. (1991). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
 Willems, E. (1984). *Le rythme musical*. Fribourg: Éditions Pro Musica.

Artículo terminado el 19 de Septiembre de 2016
 Fechas: Recepción 26.04.2017 | Aceptación: 27.06.2017

Camerotto, L.; Fornasier, G. e Zabalza-Cerdeiriña, M.A. (2017). La vita è bella... La nascita di un bambino, la nascita di una bambina. *RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 141-157



Laura Camerotto

Scuola Statale dell'infanzia " Il Flauto Magico" di Fossalta di Piave, Istituto Comprensivo E. Mattei di Meolo Venezia, Italia
lauracamerotto@gmail.com

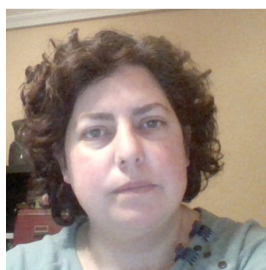
Diplomata in Pianoforte, presso il Conservatorio B. Marcello di Venezia, si è dedicata alla didattica della musica frequentando corsi nazionali e internazionali di Pedagogia Musicale. Abilitata all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria ha operato in diverse scuole del territorio in qualità di esperto di educazione musicale sia all'interno delle classi che in corsi di aggiornamento per le insegnanti. Attualmente è docente di scuola dell'infanzia presso l'Istituto Comprensivo E. Mattei dove svolge un lavoro di ricerca-azione sulle competenze in uscita dalla scuola dell'infanzia attraverso la documentazione dei percorsi in coerenza e con riferimento al Curricolo della scuola dell'infanzia e ai traguardi per lo sviluppo delle competenze (Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo 18.12.2006 e Indicazioni Nazionali 2012).



Giuliana Fornasier

Scuola Statale dell'infanzia " Il Flauto Magico" di Fossalta di Piave, Istituto Comprensivo E. Mattei di Meolo Venezia, Italia
giulianaforناسier@alice.it

Abilitata all'insegnamento nella scuola dell'infanzia, si è diplomata come psicomotricista presso il C.I.S.F.E.R. di Padova, sotto la guida dei prof. M. Zaccaria e G. Manfrè. Sempre nell'ambito della pratica psicomotoria ha seguito ulteriori stage e corsi di aggiornamento sia per quanto riguarda la psicomotricità educativa, relazionale e preventiva. Attualmente è docente di scuola dell'infanzia presso l'Istituto Comprensivo E. Mattei dove svolge un lavoro di ricerca-azione sulle competenze in uscita dalla scuola dell'infanzia attraverso la documentazione dei percorsi in coerenza e con riferimento al Curricolo della scuola dell'infanzia e ai traguardi per lo sviluppo delle competenze (Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo 18.12.2006 e Indicazioni Nazionali 2012).



María Ainoa Zabalza Cerdeiriña

Universidad de Vigo, España
mzabalza@uvigo.es

Laureata in Psicologia e in Scienze dell'Educazione. Ha ottenuto il Dottorato di Ricerca in Pedagogia. Attualmente è docente universitario presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Vigo. Ha pubblicato diversi libri ed articoli scientifici. I suoi studi riguardano in particolare l'educazione infantile. Da anni si occupa di ricerche riguardanti metodologie educative e strategie didattiche nel ambito pedagogico.

EN LA RED

Patios verdes y escuelas abiertas a la naturaleza

Green playgrounds and schools open to nature

Spazi verdi per giocare e scuole aperte alla natura

Ángeles Abelleira Bardanca;
SPAIN

Si bien hace poco tiempo las redes sociales se llenaban de mensajes demandando más contacto entre la infancia y la naturaleza al tiempo que nos alertaban de los peligros de que esto no sucediese, afortunadamente, hoy en día se colman de reportajes sobre escuelas que han decidido dar un giro hacia lo verde. Es por ello que, una vez más, nos hacemos eco en esta sección de esos movimientos tan inspiradores y esperanzadores.

A finales de 2016 tuvo lugar en Austria el congreso internacional “Educación, tierra y naturaleza”, con el objetivo de promover redes entre diferentes países europeos para introducir estrategias que incrementen la conciencia de ser sujetos de un ecosistema, promoviendo un comportamiento respetuoso con el medio al tiempo que se consigue el bienestar, la competencia y la autonomía. Se presentaron allí, docenas de comunicaciones de comunidades locales y de centros educativos que ya tomaron la decisión de poner a los niños con los pies en la tierra, bien transformado los patios de hormigón en hermosos jardines, haciendo lavaderos, huertos, cocinas en el exterior, escondites y cabañas en las que procurar la intimidad, así como rincones en los que descansar, leer o jugar. Se observa que todos ellos coinciden en la búsqueda de esa autenticidad de la que están precisados los más pequeños (todos nosotros), objetivo muy elevado y complejo, para lo cual ya comenzaron a dar pequeños pasos de los que todos podemos aprender, máxime cuando ponen su experiencia a disposición a través

de la red, tal como hacen El nou safareig, El patio que queremos, Children&Natura Network o el grupo Bambini e Natura.

EL NOU SAFAREIG

elnousafareig.org

El Safareig, es un lavadero del siglo XVIII que da nombre a un proyecto iniciado hace diez años por una pareja de maestros, Carme Cols y Pitu Fernández, con la pretensión de volver los niños a la naturaleza, desterrando el plástico de colores que tanto abunda en patios de hormigón. Desde entonces son cientos los colegios que han solicitado su asesoramiento para así diluir las divisiones entre tiempo de juego y tiempo de aprendizaje, para crear espacios en los que se pueda oler, tocar, mirar, relacionarse y aprender, lugares en los que incluso existen esos riesgos que tanto temen progenitores y docentes pese a que ellos sobrevivieron a esos mismos peligros: subirse a un árbol, escalar una roca, rodar un tronco, hacer comiditas con tierra y hojas, o perseguir insectos. A veces las demandas surgen de parte de la dirección de los centros, de un equipo docente o del AMPA, allí se desplazan Carme y Pitu para aportar ideas, proyectos, soluciones y alternativas que atienden tanto a aspectos paisajísticos, arquitectónicos, vegetales y por supuesto pedagógicos. Adonde no llegan ponen su conocimiento a disposición a través de una página web y un blog, con presencia también en las redes sociales, siempre bajo la premisa de que no diseñan patios escolares sino



Fuente: El nou safareig

Imágenes 1-6. Intervenciones realizadas en espacios escolares exteriores con la colaboración de Carme Cols y Pitu Fernández

jardines exteriores que mejoren la vida de pequeños, familias y comunidad educativa.

Normativa sobre espacios exteriores, ambientes de aprendizaje, experiencias sensoriales, areneros, vegetación, situaciones de riesgo, bibliografía y documentación, son algunas de las categorías en las que organizan la rica información recogida en el blog, a día de hoy referente para todos aquellos que soñamos con la transformación del entorno escolar.

EL PATIO QUE QUEREMOS

elpatioquevolem.wordpress.com

El patio que queremos es un proyecto de co-creación y participación en la Escuela Colonia Güell, iniciado en el curso 2013-14 promovido por un grupo de maestros, padres y madres con la intención de ofrecer a los niños nuevos espacios en el exterior que propicien la convivencia, la creatividad, el aprendizaje, la observación y la curiosidad. Sin ideas preestablecidas, ni partidas económicas ni recursos, han logrado dar un giro total al espacio teniendo en cuenta además los deseos de los pequeños: cabañas, cocinitas, areneros, pirámides de neumáticos, charcas, rincones de lectura, jardines y zonas de plantación han sido algunos de sus logros, muestra de que la suma de inquietudes, voluntades y trabajo en común puede suponer un gran cambio en la vida escolar de los niños.

CHILDREN&NATURE NETWORK

www.childrenandnature.org

Tras la publicación de “El último niño en el bosque; salvar a nuestros niños del desorden del déficit de la naturaleza”, su autor, Richard Louv y otros cofundaron Children&Nature Network, una organización sin ánimo de lucro cuya misión es impulsar el movimiento de base mundial que reconecta a los niños con la naturaleza. Entre las muchas iniciativas que se recogen en esta plataforma, nos centramos en el proyecto Patios verdes que persigue la transformación de los patios de recreo para crear acceso a espacios verdes para la salud y bienestar de los niños, familias y comunidades. Conciben los patios escolares verdes como terrenos multifuncionales diseñados por y para la comunidad, lugares donde jugar, aprender, explorar y crecer, abiertos también a la ciudadanía fuera del horario escolar. Estos patios incluyen aulas al aire libre, jardines autóctonos, colectores de aguas pluviales, juegos tradicionales, áreas de juego en la naturaleza, huertos, senderos, bosques, etc. Consideran que los patios escolares verdes son una estrategia importante para crear equidad educativa y de salud en las comunidades más desfavorecidas, teniendo un duradero impacto en la salud y el bienestar de los pequeños, especialmente en aquellos más vulnerables. Así documentan iniciativas de patios verdes en distintos lugares del mundo.



Fuente: *El patio que queremos*
 Imágenes 7-18. El proceso de cambio del patio de la Escuela Colonia Güell



Fuente: Children&Nature Network
 Imágenes 19-24. Experiencias en patios verdes

BAMBINI E NATURA

www.bambinienatura.it

Bambini e natura es el espacio web de un grupo de profesionales italianos convencidos de que la relación entre el hombre y la naturaleza es la base de todo, así en esta página comparten reflexiones, experiencias, posibilidades de encuentro, libros, documentos, convocando incluso un premio anual a aquellas acciones que abogan por evitar la separación con nuestro medio más natural. Se puede hacer un seguimiento de sus iniciativas a través de las redes sociales, a las que también suben muy sugerentes imágenes acompañadas de textos que incitan a la reflexión.

Han redactado el Manifiesto AFUERA en formato cartel ilustrado -ya traducido al castellano por el colectivo catalán Safareig-, una declaración de intenciones y de las razones que nos pueden llevar a la búsqueda del contacto directo con la naturaleza. Ponerlo en un lugar bien visible o zona de paso de toda la comunidad puede ayudar en esa labor de sensibilización de cara a la naturaleza como llave de todo conocimiento, de disfrute y de vida saludable.

elnousafareig.files.wordpress.com/2016/03/manifiesto-afuera-castellano-def.pdf

Destacables también son los decálogos de escuelas y de familias abiertas al exterior, que recogemos a continuación y con las que cerramos esta colaboración con el deseo de que suscite una reflexión que lleve a la acción renaturalizadora a muchas más comunidades educativas.

DECÁLOGO DE LAS ESCUELAS AFUERA

www.bambinienatura.it/decalogo-delle-scuole-fuori

1. Las escuelas exteriores están dentro y fuera. Hoy más que nunca, el aprendizaje no puede circunscribirse a un lugar, no solo porque se trata de bienestar, sino porque abrir las puertas es vital para construir conocimiento y pertenencia al mundo en el que vivimos.
2. En las escuelas afuera el exterior es tan importante como el interior- por dentro y por fuera para jugar, explorar, discutir, aprender, con el mismo valor y sin jerarquía, pero sobre todo sin distinción de aprendizaje.
3. Las escuelas exteriores son un compromiso de todos: el personal se compromete a garantizar que los niños y niñas puedan salir cuando sea posible durante el día y durante todo el año. Si la experiencia al aire libre cuenta tanto como adentro, no pueden aducirse los condicionantes de (falta de) tiempo y de (buen) tiempo.
4. Las escuelas exteriores son experiencia directa: el personal trabaja en el diseño de modo que cualquier



Fuente: Bambini e Natura

Imágenes 25-33. Escenas cotidianas en las escuelas Afuera

aspecto o asunto que tenga sus propios objetos exteriormente se aborde a través de una experiencia de los fenómenos directa y no mediada porque todo lo aprendido en el interior, también se puede aprender del exterior, a menudo de una manera más interesante y motivadora, porque está vivo y es real.

5. En las escuelas afuera el personal dedica parte de su tiempo de capacitación y autoeducación a profundizar el valor educativo y el enfoque metodológico y didáctico del exterior, experimentando directamente con él.

6. Las escuelas exteriores son escuelas compartidas, el personal comparte con las familias la importancia de elegir ir a la escuela, brindándoles oportunidades de comparación, información, herramientas, materiales y promoviendo iniciativas al aire libre con niños y familias.

7. Las escuelas afuera promueven la exploración natural de los niños. Los niños son apoyados en su deseo de explorar libremente el exterior.

8. Las escuelas exteriores transforman las preguntas en oportunidades.

9. Las escuelas afuera aprecian los espacios al aire libre como una responsabilidad compartida por ser de todos y no pertenecer a nadie.

10. Las escuelas afuera no tienen fronteras. El exterior es un vasto mundo que comienza en el umbral de la escuela, continúa en patios, jardines, calles, parques, ciudad y país. La escuela está en diálogo con el territorio, desde el nivel más cercano a los distantes, considerados lugares educativos importantes para vivir y con los cuales se deben construir relaciones y redes.

1. Las familias Afuera están abiertas al mundo y al aire libre, lo que es bueno para adultos y niños, para el cuerpo, la mente y el corazón, al tiempo que permite aprender mucho sobre el mundo que vivimos, amamos y respetamos.

2. Afuera es el escape de las familias siempre que se pueda. La salida continua es una prioridad, así que no hay buenas épocas ni días malos.

3. Las familias deben confiar en la experiencia. Conocer el mundo es una aventura que debe ser experimentada, dejando a los niños iniciativa aunque tal vez se equivoquen, ya que el crecimiento también requiere la capacidad de asumir algunos riesgos.

4. Las familias no deben tener ninguna prisa. Ir poco a poco les permite una mayor tranquilidad para disfrutar de las rutas, para ver mejor lo que se encuentra a lo largo del camino y dejar fluir nuestros pensamientos que surgen en marcha, especialmente al caminar.

5. Afuera las familias obtienen las respuestas a las preguntas. Pasar tiempo en la naturaleza hace surgir la curiosidad pequeña o grande: escuchar sus preguntas y encontrar respuestas juntos es una oportunidad para aprender cómo realizar investigaciones.

6. Las familias afuera llevan las herramientas adecuadas. Una mejor comprensión de la naturaleza exige atención, que puede ser apoyada y reforzada con herramientas sencillas: una lupa, una cámara, un cuaderno y un lápiz para ayudar a los jóvenes a ser naturalistas.

7. Las familias afuera son coleccionistas por naturaleza. Recoger los materiales del mundo natural, los que ya están en el suelo y que por supuesto han completado su ciclo de vida, le permite crear pequeños muestrarios y realizar sus investigaciones en el hogar.

8. Las familias afuera tienen un pulgar verde. Sembrar y cultivar una planta de semillero, tratar un pequeño espacio verde, cuidar de las macetas en el alféizar de la ventana es compatible con la observación de los cambios naturales e invita a asumir la responsabilidad hacia el mundo vivo nos rodea.

9. Las familias afuera no tienen miedo de lo inesperado. Decidir juntos destinos e itinerarios ayuda a conocer las áreas que queremos explorar, pero también el deambular o perderse son grandes maneras de hacer bellos descubrimientos en la naturaleza.

10. Las familias Afuera están en la red. Explorar el mundo es hermoso e importante y hacerlo con otros lo es aún más por sentirse acompañado, pero también porque así cada vez más personas están invitadas a vol-

ver a dialogar con la naturaleza y a proteger nuestro planeta.



Ángeles Abelleira Bardanca

EEI Milladoiro (Ames)

Coautora del blog InnovArte Educación Infantil

innovarteinfantil.wordpress.com/about/aab

angelesabelleira@edu.xunta.es

Maestra desde 1989. Grado en Educación Infantil, con experiencia en dirección de centros, ha sido asesora de formación del profesorado, así como asesora técnica en la administración educativa en donde también ha tenido responsabilidades en la innovación y ordenación educativa. Autora, colaboradora y coordinadora de publicaciones relacionadas con la educación infantil, la convivencia escolar, evaluación, currículum educativo y valores, que le han supuesto prestigiosos premios y reconocimientos por su aportación a la innovación educativa. Es fundadora y coautora del blog InnovArte Educación Infantil. Más información.

NOTICIAS



ILAdEI (El Instituto Latinoamericano de Estudios de la Infancia)

Fondazione Montessori Italia

Universidad de Santiago de Compostela, España, y Universidad de Urbino, Italia

El Centro de Estudios sobre las Teorías Educativas *Giovanni Maria Bertin* de la

Universidad de Urbino

Cooperativa Città Futura, Trento

ORGANIZAN

El II Congreso Latinoamericano sobre Pedagogía

Montessori

LA UTOPIA MONTESSORIANA

TRENTO (ITALIA), MAYO 2018

El Congreso estará organizado en dos fases. El primer día tendrán lugar las conferencias y comunicaciones. El segundo día se desarrollarán talleres prácticos de formación montessoriana en diversas escuelas infantiles de la ciudad de Trento.

El Congreso estará presidido por los Profesores Franco Frabboni (univ. Bologna), Massimo Baldacci (ILAdEI), Miguel Zabalza (ILAdEI) y Furio Pesci (FMI).

Invitamos cordialmente a nuestros amigos y amigas de los diversos países a que vayan poniendo en marcha los procedimientos administrativos que les permitan acompañarnos y compartir experiencias durante los días del Congreso.

La Educación Infantil tanto en Italia como en el mundo es deudora de las grandes intuiciones de María Montessori sobre la paz, la educación cósmica, la equidad, la emancipación y la calidad de vida de la infancia. Estamos convencidos de que merece la pena una relectura de sus propuestas para acomodarlas a las nuevas condiciones y demandas que hoy nos plantea la infancia. Ése es el objetivo de este II Congreso Latinoamericano.

Por otra parte, la ciudad de Trento, es una ciudad que combina a la perfección su relevancia histórica (recuerden el Concilio de Trento) con una excitante modernidad social y cultural. Y en lo que a nosotros se refiere, es una ciudad con unas excelentes escuelas infantiles. Será, por tanto, una magnífica oportunidad de unir ambos descubrimientos: unas prácticas educativas de alto nivel, guiados por el legado de María Montessori y el inmenso patrimonio cultural de una ciudad histórica.

Más noticias sobre el Congreso, sobre su organización, sobre el programa y las actividades, sobre los plazos de presentación de trabajos, sobre los cursos postcongreso, sobre inscripciones, sobre alojamiento, etc. podrán ir encontrándolas en las webs de las entidades organizadoras: ILAdEI (www.iladei.net) y Fundación Montessori Italia (www.fondazionemontessori.it).



ILAdEI (Istituto Latinoamericano di Studi sull'Infanzia)

Fondazione Montessori Italia

Università di Santiago de Compostela, Spagna, e Università di Urbino, Italia
Centro di Studi sulle Teorie Educative *Giovanni Maria Bertin* dell'Università di
Urbino
Cooperativa Città Futura, Trento

ORGANIZZANO

Il Congresso Latinoamericano su Maria Montessori L' UTOPIA MONTESSORIANA

TRENTO (ITALY), MAGGIO 2018

L'organizzazione del Congresso prevede due fasi. Il primo giorno avranno luogo le conferenze e le comunicazioni. Il secondo giorno sarà dedicato ai laboratori pratici di formazione montessoriana in diverse sedi della città di Trento.

Il Congresso, organizzato dalla Fondazione Montessori Italia, sarà presieduto da Franco Frabboni (Univ. di Bologna), Massimo Baldacci (ILAdEI), Furio Pesci (FMI) e Miguel Zabalza (ILAdEI).

Invitiamo cordialmente i nostri amici e amiche dei diversi paesi ad avviare le procedure amministrative che permettano loro di condividere esperienze nei giorni del congresso.

L'educazione infantile in Italia come nel mondo è debitrice delle grandi intuizioni di Maria Montessori sulla pace, sull'educazione cosmica, sull'equità, l'emancipazione e la qualità della vita dell'infanzia. Siamo convinti dell'importanza di una rilettura delle sue proposte per armonizzarle alle nuove condizioni e richieste che l'infanzia oggi ci pone. È questo l'obiettivo del congresso Latino Americano.

D'altra parte, Trento è una città che si presta alla perfezione per la sua rilevanza storica (il Concilio di Trento) con una considerevole modernità sociale e culturale. E sappiamo che è una città con eccellenti servizi per l'infanzia. Costituirà perciò una magnifica opportunità per mettere insieme delle pratiche educative di alto livello, sotto la guida della grande lezione montessoriana e dell'immenso patrimonio della città storica.

Ulteriori notizie sul congresso, sulla sua organizzazione, sul programma e sulle sue attività, sui termini di presentazione dei lavori, sui corsi post-congresso, sulle iscrizioni, sulle prenotazioni, ecc., potranno essere rintracciate nel web degli enti organizzatori: ILAdEI (www.iladei.net) e Fondazione Montessori Italia (www.fondazionemontessori.it).



ILAdEI (Latin American Institute of Studies about Childhood)

Fondazione Montessori Italia

Universities of Santiago de Compostela, Spain, and Urbino, Italy

El Centro de Estudios sobre las Teorías Educativas "Giovanni Maria Bertin" de la

Universidad de Urbino

Cooperativa Città Futura, Trento

ORGANIZE

II Latin American Congress on Maria Montessori THE MONTESSORIAN UTOPIA

TRENTO (ITALY), MAY 2018

The Congress will be organized in two phases. The regular sessions of the Congress, conferences and communications will take place on Day 1. On Day 2, practical workshops of Montessorian training will be developed in various nursery schools of the city.

The Congress will be chaired by Professors Franco Frabboni (Univ. Bologna), Massimo Baldacci (ILAdEI), Miguel Zabalza (ILAdEI) and Furio Pesci (FMI). We cordially invite our friends from various countries to join us in this great event. They may begin to implement the administrative procedures needed to come to Trento and share their experiences.

Early Childhood Pedagogy has found in Italy one of its privileged spaces of development and all of us have much to learn from its experiences.

Early Childhood Education, both in Italy and in the world, is indebted to Maria Montessori's great insights on peace, cosmic education, equity, emancipation and the quality of Childhood life. We are convinced that it is worth re-reading of her proposals to accommodate them to the new conditions and demands that childhood presents nowadays. This is the objective of this Congress.

On the other hand, the city of Trento is a city that combines perfectly its historical relevance (remember the Council of Trent) with an exciting social and cultural modernity. And as far as we are concerned, it is, also, a city with excellent nursery schools. It will be, therefore, a wonderful opportunity to unite both discoveries: high-level educational practices, guided by the Maria Montessori's legacy, and the immense cultural heritage of this historic city.

More updated news about Congress, its organization, the program and activities, the deadlines for submission of papers, the post-congress courses, inscriptions and accommodation, etc. may be found on the organizers' websites: ILAdEI (www.iladei.net) and Fondazione Montessori Italia (www.fondazionemontessori.it).



ILAdEI (Latin American Institute of Studies about Childhood)
Fondazione Montessori Italia
Universities of Santiago de Compostela, Spain, and Urbino, Italy
El Centro de Estudios sobre las Teorías Educativas “Giovanni Maria Bertin” de la
Universidad de Urbino
Cooperativa Città Futura, Trento

ORGANIZAM

O II Congresso Latino Americano sobre Pedagogia Montessoriana LA UTOPIA MONTESSORIANA

TRENTO (ITÁLIA), MAIO 2018

O evento será realizado em duas fases: a primeira etapa onde ocorrerão as sessões de conferências e comunicações. Na segunda etapa serão realizadas oficinas práticas de formação Montessoriana em várias escolas de educação infantil da cidade de Trento.

O Congresso será presidido pelos Professores Franco Frabboni (Univ. Bologna), Massimo Baldacci (ILAdEI), Miguel Zabalza (ILAdEI) e Furio Pesci (FMI).

Convidamos nossos amigos de diferentes países para iniciarem os procedimentos administrativos que lhes permitam participar e compartilhar experiências durante os dias do Congresso.

A educação da primeira infância, tanto na Itália como no mundo, está em dívida com os grandes conhecimentos de Maria Montessori sobre a paz, a educação cósmica, a equidade, a emancipação e a qualidade de vida infantil. Estamos convencidos de que vale a pena reler as suas propostas para acomodá-las às novas condições e exigências que a infância nos apresenta hoje. Esse é o objetivo deste II Congresso Latinoamericano sobre Pedagogia Montessoriana.

Além disso, Trento, na Itália, é uma cidade que combina perfeitamente sua relevância histórica (lembrem-se do Concílio de Trento) com uma emocionante modernidade social e cultural. E, no que nos diz respeito, é uma cidade com excelentes escolas de educação infantil. Será, portanto, uma maravilhosa oportunidade de unir ambas descobertas: práticas educativas de alto nível, guiadas pelo legado de Maria Montessori e o imenso patrimônio cultural de uma cidade histórica.

Mais informações sobre o evento, como programação, atividades, prazos de submissão de trabalhos, minicursos, inscrições, alojamentos etc. poderão ser encontradas nos websites das entidades organizadoras ILAdEI (www.iladei.net) e Fundação Montessori Itália (www.fondazionemontessori.it).

