

Diferentes olhares para a creche: a avaliação de contexto com o instrumento SPRING em um município da Emilia Romagna

Resumo

Com o presente artigo, socializo o acompanhamento de um processo de avaliação formativa de contexto realizado em 2016, em uma creche conveniada, da *Federazione Italiana Scuole Materne (FISM)*, de um pequeno município da *Emilia Romagna/Itália*, província de *Forlì-Cesena*. O processo transcorreu no primeiro semestre de 2016, tendo sido constituído por autoavaliação e heteroavaliação. O instrumento utilizado foi o SPRING (*Strumento per lo Sviluppo di Processi Riflessivi e Indagine valutative nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi*). Acompanhei o processo, ao longo da sua efetivação, juntamente ao especialista externo que tinha como incumbência realizar a heteroavaliação. O percurso completo teve início com o estabelecimento do primeiro contato, seguido da efetivação das reuniões, entrevistas e observações, elaboração do relatório final sobre o que foi levantado e analisado, concluindo com a restituição à equipe da creche avaliada. Afora as considerações dos envolvidos habituais em processos deste tipo: equipe educativa e coordenadora pedagógica da instituição, avaliadora externa; trago algumas considerações na condição de observadora especializada. O processo de auto e heteroavaliação se revelou bastante desafiador por requerer e, ao mesmo tempo, possibilitar o confronto de visões distintas, especialmente no que se refere à concepção filosófico-pedagógica da educação institucional de crianças pequenas. É também importante do ponto de vista formativo, em exigir, por parte de todos os envolvidos no processo, diferentes momentos de reflexão sobre o observado e o vivido.

Palavras-chave: Educação de Crianças - Itália. Creches. Avaliação Educacional. Avaliação de Contexto.

Catarina Moro

Universidade Federal do Paraná
 – UFPR – Curitiba/PR – Brasil
 moro.catarina@gmail.com

Para citar este artigo:

MORO, Catarina. Diferentes olhares para a creche: a avaliação de contexto com o instrumento SPRING em um município da Emilia Romagna. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 138-160, maio/ago. 2018.

DOI: 10.5965/1984723819402018138

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018138>

Different looks at the day care center: the context evaluation with the SPRING instrument in a municipality of Emilia Romagna

Abstract

With the present article I socialize the accompaniment of a context formative evaluation process realized in 2016, in an associate childhood education center, Federazione Italiana Scuole Materne (FISM), of a small municipality of Emilia Romagna/Italy, province of Forlì-Cesena. The process took place in the first half of 2016, and was constituted by self-evaluation and hetero-evaluation. The instrument used was SPRING (Strumento per Sviluppo di Processi Riflessive e Indagine valutative nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi). I followed the process, along with its evolution, together with the external expert who was responsible for carrying out the hetero-evaluation. The complete course began with the establishment of the first contact, followed by the meetings, interviews and observations and the final report on what was collected and analyzed, concluding with the feedback to the evaluated day care center staff. Aside from the considerations of those involved in such processes: educational team and pedagogical coordinator of the institution, external evaluator; I bring some considerations as a specialized observer. The process of self and hetero-evaluation has proved to be quite challenging because it requires and at the same time allows the confrontation of different visions, especially with regard to the philosophical-pedagogical conception of institutional education of young children. It is also important from the formative point of view, to demand from all those involved in the process different moments of reflection on the observed and the lived.

Keywords: Education of Children - Italy. Day Care Center. Educacional Evaluation. Contextual Evaluation.

“È cominciato tutto quando ci siamo chiesti come sono i nostri occhi quando si posano sul volto di quelli che incontriamo; sono occhi onesti e limpidi, che cercano gli occhi dell’altro, ma talvolta anche superficiali, origine di sguardi diffidenti oppure giudicanti. Con lo sguardo si possono creare distanze e costruire muri ...

“Miradas” è la parola spagnola che ci ha insegnato l’artista Coco Cano per comprendere che cos’è quello sguardo lungo, profondo e partecipe che si posa su chi ci sta davanti; è puro ed accogliente, avvicina l’altro a sé, apre alla comunicazione, cancella le ombre, porta insieme lontano. Lo sguardo sull’altro è la prima lettura della sua storia, quella scritta sul suo volto e sul suo corpo, ma soprattutto dentro.

L’incontro autentico con l’altro, quando si è capaci di “miradas”, è ascolto; si raccoglie la sua storia, si prova il desiderio di custodirla in profondità, lasciando che ci accompagni, che venga via con noi ...”¹

(Anna Peiretti)

As primeiras palavras escolhidas para compor o título do presente artigo são originalmente parte do título do livro elaborado pela Coordenação Pedagógica da Província de *Forlì-Cesena*, e organizado pelos professores Massimo Marcuccio e Paolo Zanelli. Fiz esta escolha, assim como a de trazer como epígrafe o trecho acima, no intuito de exaltar o valor de olhar, de diferentes olhares. Do olhar que tem a capacidade de desnaturalizar aquilo que lhe é cotidiano e poderia parecer trivial no dia a dia de trabalho; num sentido de possibilitar um olhar longo, profundo como escreve Anna Peiretti e ao mesmo tempo acolhedor, participativo e aproximativo em relação ao cotidiano formativo para a infância, dos primeiros meses aos seis anos.

O relato aqui compartilhado e as discussões que trago no presente artigo foram possíveis por encontrar-me, na ocasião, em pós-doutoramento na *Università Degli Studi di Pavia*, sob orientação das professoras Anna Bondioli e Donatella Savio. A partir dessa inserção e da relação acadêmica e de amizade que já vinha se constituindo há algum tempo e, ainda, pelo interesse em ampliar os conhecimentos em abordagens

¹ Tudo começou quando nos perguntamos como são nossos olhos quando eles pousam no rosto daqueles que encontramos; são olhos honestos e límpidos, procurando os olhos do outro, mas às vezes superficiais, fonte de olhares desconfiados ou de julgamento. Com o olhar, pode-se criar distâncias e construir paredes ... / "Miradas" é a palavra em espanhol que o artista Coco Cano nos ensinou para entender o que é esse olhar longo, profundo e participante que pousa sobre quem está à nossa frente; é puro e acolhedor, aproxima o outro de si, abre para a comunicação, apaga as sombras e as leva junto para longe. O olhar para o outro é a primeira leitura de sua história, aquela escrita em seu rosto e em seu corpo, mas acima de tudo dentro. / O encontro autêntico com o outro, quando se é capaz de "miradas", é ouvido; sua história é recolhida, se sente o desejo de mantê-la dentro em profundidade, permitindo que nos acompanhe, que venha conosco...

autoavaliativas e de contexto, foram sendo tecidas possibilidades que me permitiram acompanhar o percurso que é objeto deste texto.

Partindo de um olhar ampliado

Antes de expor e discutir o percurso em si, é importante contextualizar acerca do sistema de avaliação em rede, proposto e assumido pelo grupo de trabalho regional² (representando as nove províncias³) que compõem a região da *Emilia Romagna*. No ano de 2012, a Junta da região publicou o documento *Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia*. Este documento levou em consideração as características do seu sistema de serviços educativos para as crianças até os seis anos, entre as quais, a diversidade de modelos organizativos e pluralidade de entidades gestoras e; as intenções de promover a integração entre os serviços e estabelecer formas de regulação e apoio para a melhoria da qualidade, com o asseguramento da diversidade de abordagens pedagógicas e das práticas educativas e coerentes com os valores e princípios (GARIBOLDI, 2016; 2015). Entre as incumbências desse grupo de trabalho regional estava formular indicadores regionais que representassem uma referência de identidade, dos serviços de educação infantil, compartilhada tanto para a construção de projetos pedagógicos das instituições como de metodologias de avaliação da qualidade educativa coerentes com os indicadores⁴.

² O grupo de trabalho regional era composto pelos representantes das nove Coordenações Pedagógicas Provinciais (CPP), de um representante regional e de um consultor científico-acadêmico. As CPP, segundo Gariboldi (2015, p. 169, tradução livre) “têm a função institucional de favorecer a formação da rede de serviços e promover a integração do sistema. Organismos que originalmente foram constituídos "de baixo", isto sob a iniciativa local dos coordenadores, e que eram então "trazidos ao sistema" com a sua instituição em cada território com base na legislação regional”. Na *Emilia Romagna*, foram criadas as CPP a partir da Lei Regional nº 8/2004 e, depois, com a Lei Regional nº 6/2012, ampliaram-se suas competências; corresponde a um nível territorial amplo de coordenação com diferentes funções: programação integrada de momentos formativos; realização de projetos experimentais, processos de avaliação da qualidade dos serviços, etc. (ZANELLI, 2015).

³ Na Itália, as províncias são microrregiões compostas de vários municípios, no caso da *Emilia Romagna* são nove províncias, sendo: *Bologna; Ferrara; Forlì-Cesena; Modena; Parma; Piacenza; Ravenna; Reggio Emilia; Rimini*.

⁴ No documento *Linee guida (Gruppo tecnico regionale sul monitoraggio della qualità educativa, 2012)*, encontramos detalhamentos sobre o sistema de avaliação e o trabalho de rede em nível de CPP, a formação de pessoal em âmbito mais ampliado no sistema provincial pela identificação de prioridades de trabalho do CPP (questões educacionais relevantes para aquele território), captação de questões próprias às etapas do

Esse movimento intentou, de fato, transformar aqueles agentes fundamentais do sistema, representantes das/nas Coordenações Pedagógicas Provinciais (CPP), em “protagonistas” “na elaboração do modelo de avaliação, atribuindo a eles altos níveis de autonomia ‘projetual’ [planejamento flexível] e gerencial para implementação e desenvolvimento do modelo” (GARIBOLDI, 2015, p. 169). Assim, cabe às CPP a maior responsabilidade em contextualizar a metodologia de avaliação, organizar e efetivar o processo avaliativo e formativo em relação a todos os aspectos que o percurso realizado revelar (além de outras questões pedagógicas relativas aos serviços de educação infantil em seu âmbito provincial)⁵ (GARIBOLDI, 2016; 2015).

O documento *Linee guida* define um “modelo de avaliação coerente nas suas bases, mas aberto a uma pluralidade de declinações. Um modelo que promove realmente a participação, enquanto dá possibilidades aos profissionais de negociar significados e contribuir com o processo de decisão (GARIBOLDI, 2015, p. 170). As diretrizes romanholas (*Linee guida*) permitem aos serviços das diferentes províncias contextualizar o instrumento ou os instrumentos a serem produzidos ou utilizados, assim como a metodologia avaliativa de acordo com as particularidades organizativas e pedagógicas microrregionais. As conexões entre os diferentes níveis de coordenação pedagógica asseguram a constância da rede entre as diferenciações locais, bem como, a reflexão sobre os dados levantados na avaliação e sobre seu impacto formativo.

Bondioli (2013) e Gariboldi (2015) enfatizam a natureza política e cultural implicada na decisão de empreender uma discussão sobre qualidade, justamente por evidenciarem a necessária consistência com a identidade pedagógica da instituição, seus valores e princípios explícitos (ou implícitos). Não deve constituir tão somente uma questão técnica, pois nessa escolha não existe neutralidade. Os procedimentos, os instrumentos, precisam guardar coerência com as diretrizes pedagógicas mais amplas, com os valores e

processo – os problemas e as dinâmicas relacionais durante a vivência da avaliação; as opiniões críticas dos participantes sobre a estrutura e tipo de instrumento utilizado.

⁵ O Professor Gariboldi, em entrevista a mim concedida em 2016, informou que o grupo regional, tendo ele como consultor acadêmico científico vinha trabalhando, havia sete anos, com esse projeto de avaliação nas nove províncias de Emilia Romagna. No período, contavam com financiamento e vontade política em relação a tal empreendimento, incluindo o pagamento do avaliador externo. E, que recentemente passaram a não ter mais o apoio político da gestão regional, o que ameaçava o subsídio financeiro já a partir de 2016.

finalidades pedagógicas da educação infantil, em diálogo com a autonomia das instituições.

Adentrando o percurso efetivado na província de *Forlì-Cesena*, referente ao qual pretendo apresentar e discutir algumas especificidades. Cabe indicar que se trata de um processo integrado de auto e heteroavaliação que, em sintonia com outras experiências de avaliação italianas (BONDIOLI, 2015; BONDIOLI; FERRARI, 2008, 2004; BONDIOLI; SAVIO, 2013; BONDIOLI; SAVIO, 2009; SAVIO, 2013; SAVIO, 2011), toma a avaliação em um sentido participativo e formativo, enfrentando nessa perspectiva, além da integração, as questões relacionadas à viabilidade e à sustentabilidade do percurso em si. A escolha feita pelo CPP da província de *Forlì-Cesena* foi a de contar com coordenadores pedagógicos partícipes do próprio CPP, envolvidos normalmente nas instituições, para assumir a função de avaliadores externos em outras instituições (que não aquela em que atuavam) ou mesmo em outro município (ZANELLI, 2015), num sentido de orientar o processo para a ação e evitar riscos da autorreferência da avaliação.

Focalizando o olhar sobre o instrumento

Outra questão importante em relação a este processo avaliativo refere-se ao instrumento utilizado, no caso o SPRING – *Strumento per lo Sviluppo di Processi Riflessivi e Indagine valutative nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi* – elaborado no âmbito da CPP de *Forlì-Cesena*, entre os anos de 2012 e 2013, a partir de um instrumento utilizado anteriormente na província, conhecido como SCIN – *Strumento per Condividere/Costruire l'Identità Pedagogica dei Nidi*, de 2004.

Já no ano de 2008 havia uma apreciação de que o SCIN precisaria passar por uma revisão, principalmente sobre a relação entre o serviço educativo e as famílias. Essa revisão aconteceu entre 2009 e 2010 e, em seguida, no biênio 2010/2011, procederam-se ajustes nos procedimentos de uso do novo SCIN. Como afirmei anteriormente, no biênio subsequente foram elaboradas as diretrizes acerca do projeto pedagógico e da metodologia de avaliação de toda a região romanhola. Ao confrontar o SCIN com as *Linee Guida* viu-se a necessidade de nova adequação do instrumento utilizado à época, chegando-se ao SCIN 2012. As discussões e reflexões periódicas da CPP (de *Forlì-Cesena*)

acerca da necessária articulação entre o instrumento avaliativo e as novas diretrizes da região impulsionaram a criação de outro instrumento em 2012/2013, o SPRING, que fora experimentado em uma pesquisa-ação.

Destaco, a seguir, alguns elementos de diferenciação entre o SPRING e o instrumento anterior (SCIN 2012):

- a intenção de o SPRING propor-se de modo direto a servir como apoio para as reflexões do grupo de trabalho e servir como “instrumento de investigação avaliativa (*inquiry*) de aspectos particulares da organização de uma creche e de avaliação (*evaluation*) do estado do sistema territorial [relativo à província] dos serviços” (MARCUCCIO, ZANELLI, 2013, p. 32);
- a escolha por articular “questões guia” para cada critério/item, questões estas que poderão facilitar aos grupos de trabalho envolvidos na avaliação a criação (“geração”) de descrições mais específicas e funcionais acerca da qualidade ali implicada, no sentido de trazer “uma melhor compreensão do critério e de quaisquer criticidades identificadas, bem como a elaboração dos projetos de melhoria” (MARCUCCIO, ZANELLI, 2013, p. 32);
- a identificação dos descritores como indicações, evidências concretas, facilmente detectáveis pela observação direta (O) ou análise de documentos (AD), ou por meio de entrevista (E) com profissionais da equipe da unidade que estiver sendo avaliada. Os 33 critérios/itens do SPRING têm um ou mais descritores-indicações correspondentes e foram propostos tanto para a autoavaliação como para a heteroavaliação.

Outra particularidade importante do SPRING refere-se ao fato de não haver uma transposição dos elementos levantados em julgamento avaliativo quantificável. A intencionalidade, ao invés disso, é de propor uma reflexão dialógica sobre o que foi levantado, acerca da qualidade ou criticidade implicada. Nesse sentido, a avaliação traça “um mapa “analítico” da creche, no qual, critério por critério, as áreas de qualidade, de qualidade parcial e de criticidade são evidenciadas” (MARCUCCIO, ZANELLI, 2013, p. 162).

O SPRING foi estruturado em quatro dimensões que se relacionam entre si, subdivididas em 10 subdimensões e, especificando 33 critérios ou itens propostos para a avaliação da qualidade educativa da creche em consonância com as diretrizes vigentes na *Emilia Romagna* a partir de 2012. No Quadro 1, reproduzo o sumário do instrumento, como pode ser observado.

Quadro 1: Apresentação dos itens do instrumento SPRING, organizada por dimensões e subdimensões

DIMENSÃO	SUBDIMENSÃO	ITENS/CRITÉRIOS
ORGANIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	ESPAÇOS, MOBILIÁRIO E MATERIAIS	Acessibilidade e uso
		Legibilidade e reconhecimento
		Diferenciação funcional, variedade e coerência
		Delicadeza estética
		Personalização
		Flexibilidade
	TEMPO	Continuidade e regularidade das propostas educativas
		Previsibilidade e reconhecimento do desenvolvimento temporal das propostas educativas
		Continuidade e gradualidade nas transições
		Adequação e personalização da duração das propostas educativas
	RELAÇÕES	Cuidado
		Mediação educativa
		Personalização
		Valorização dos grupos e cooperação
PROPOSTAS EDUCATIVAS	Intencionalidade	
	Importância (Significatividade) e personalização	
	Variedade e coerência (consistência)	
FUNCIONAMENTO DO GRUPO DE TRABALHO	AJUSTE (REGULAÇÃO) DO GRUPO DE TRABALHO	Colegialidade
		Formação contextualizada
		Função de coordenação pedagógica
		Reflexividade
	PLANEJAMENTO ⁶	Intencionalidade, sistematização e coerência (consistência)

⁶ Em italiano, o termo utilizado é “progettazione”, que tem um sentido de planejamento flexível, passível de modificação conforme sua execução revele necessidades a fim de melhor atender ao andamento do trabalho pedagógico. Fiz a opção de traduzir por “planejamento”, pois “projetação”, apesar de correto não é de uso corrente no português brasileiro. Cabe enfatizar que o caráter é de um planejamento flexível.

		Contextualização e flexibilidade
		Participação das crianças
	DOCUMENTAÇÃO	Sistematização, coerência (consistência) e facilidade de uso
		Legibilidade e funcionalidade comunicativa
RELAÇÕES DA INSTITUIÇÃO COM AS FAMÍLIAS E A COMUNIDADE	RELAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE FAMÍLIAS	Participação
		Desenvolvimento de uma cultura de parentalidade
	RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	Ações de conexão (para aproximação)
		Desenvolvimento de uma cultura da comunidade educativa
PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO	Sistemática e sustentabilidade
		Integração entre auto e heteroavaliação
		Função formativa

Fonte: MARCUCCIO, ZANELLI, 2013, p. 43-44. Tradução livre da autora.

O instrumento completo para ser utilizado pelos avaliadores internos e externos contém alguns detalhamentos fundamentais que justificam a intencionalidade do mesmo, principalmente de servir de base para reflexões da equipe educativa acerca da qualidade do trabalho (força e potência), da compreensão da criticidade identificada (fraquezas e dificuldades) e para a elaboração dos projetos de melhoria.

O instrumento se estrutura em cinco partes:

- as duas primeiras partes (dimensões e subdimensões) definem o "objeto" da avaliação, uma vez que se referem a aspectos fundamentais da realidade da creche. Seriam categorias (descritivas) capazes de representar elementos que caracterizam este contexto educativo.
- as outras duas partes seguintes – “itens/critérios” e “descritores/indicações” – se referem às categorias avaliativas do instrumento; os elementos, parte das subdimensões, escolhidos como parâmetro de referência a serem utilizados em confronto com a realidade empírica da creche durante a avaliação.
- como última parte, as “questões orientadoras” visam promover processos de reflexão que permitam conhecer detalhes da vida da creche e um ninho, visando projetos para ações de melhoria.

A fim de exemplificar esta estruturação do SPRING, tomo o item/critério “Acessibilidade e uso”, que compõe a subdimensão “Espaços, mobiliário e materiais” e a dimensão “Organização do Contexto Educativo”. Trago no Quadro 2 os detalhamentos relativos: ao “item/critério”, sua “descrição de item/critério”, seguidos dos “descritores/indicações” e das “questões orientadoras”.

Quadro 2: Critério/Item “Acessibilidade e uso”

ACESSIBILIDADE E USO
O item/critério
Os espaços e os materiais estão facilmente acessíveis e são utilizáveis de modo autônomo e autorregulado pelas crianças.
Descrição do item/critério
A acessibilidade e o uso dos espaços e materiais de forma autônoma pelas crianças é funcional para a promoção da exploração, da descoberta e da autorregulação. O critério da acessibilidade e da usabilidade ⁷ é sempre interpretado em relação ao critério da intencionalidade do planejamento ⁸ educativo. Quando a criança tem a possibilidade, dentro dos limites postos pela intencionalidade projetual das educadoras, de mover-se de modo autônomo nos espaços e de usar sozinha os materiais colocados à sua disposição, ela se satisfaz e a ela é proporcionada a propensão natural de descobrir e explorar o espaço e os objetos em torno de si. Ao mesmo tempo, a acessibilidade e o uso autônomo consente à criança aprender a se autorregular na presença de restrições ambientais definidas pela educadora. Isto é, a criança, pode desenvolver a capacidade de autocontrole que lhe consente a escolha de “não” acessar um espaço e não “pegar” um material mesmo podendo fazê-lo. As crianças são capazes – ajudadas ou apoiadas pelo adulto – de se autorregular, de acordo com suas idades, quanto ao uso dos materiais e o acesso/uso dos espaços da creche.
Descritores/ “indicações”
<ul style="list-style-type: none"> – Os diversos espaços da creche estão acessíveis e passíveis de uso de modo autônomo para todas as crianças (O). – Os materiais estão dispostos em locais, recipientes ou móveis acessíveis às crianças, autonomamente (O).
Questões orientadoras para a identificação de outros descritores e para a atividade reflexiva do grupo de trabalho
Como devem estar dispostos os móveis, nos diversos espaços identificados pelo grupo de trabalho como espaços de atividade, <i>affinché</i> tais espaços possam estar acessíveis às crianças sem a intervenção de um adulto ou de uma outra criança? Quais tipos de móveis tornam o espaço acessível às crianças de modo autônomo? De que modo e onde devem estar dispostos os materiais

⁷ Mesmo não sendo tão comum, o termo “usabilidade” indica a facilidade de utilização de algo.

⁸ Ver nota de rodapé 4.

para que possam ser *fruibili* de modo autônomo pelas crianças? Quais são os *accorgimenti* que podem favorecer o acesso autorregulado e a *fruibilità* dos espaços pelas crianças? Em quais casos a educadora deve considerar de não deixar espaços e móveis acessíveis e utilizáveis ou não disponibilizar os materiais potencialmente disponíveis a todas as crianças?

Fonte: MARCUCCIO, ZANELLI, 2013, p. 96. Tradução livre da autora.

Na dinâmica do processo avaliativo em relação ao uso do instrumento, conta-se com um “Formulário para registro dos dados coletados”⁹, seja para a avaliação interna (equipe da instituição) ou a externa (especialista de fora da instituição). Este formulário tem especificidades se o preenchimento é da auto ou da heteroavaliação. Assim, às educadoras se solicita uma síntese a respeito das evidências recolhidas de cada item/critério observado, indicativas da qualidade da creche e, o preenchimento dos campos relativos a dados como, data e hora da observação, local em que se deu a observação, pessoa responsável e, se for o caso, outros dados de contexto, além da solicitação de especificação acerca do modo como foram coletadas as evidências (observação, análise de documentos, entrevista). As anotações do avaliador externo podem trazer o registro contínuo das observações, com a indicação dos horários e/ou o registro resumido do que foi coletado em uma das modalidades e ainda as considerações sobre esses dados levantados.

“Mirando” o percurso realizado

O processo avaliativo em questão transcorreu ao longo do primeiro semestre de 2016, em uma instituição conveniada ao poder público municipal, pertencente à rede da *Federazione Italiana Scuole Materne* (FISM). A instituição fica em um município pequeno, com pouco mais de 13 mil habitantes, na província de *Forlì-Cesena*, que integra a região da *Emilia Romagna/Itália*.

Participaram deste processo de avaliação duas turmas da instituição relativas ao segmento da creche (também existem turmas de pré-escola na unidade): uma turma de crianças de um a dois anos, com duas educadoras e vagas para 24 crianças, sendo que

⁹ O referido formulário e outros documentos com orientações acerca dos relatórios e das indicações para melhoria constam do livro “*Sguardi sul nido...*”, organizado por Marcuccio e Zanelli (2013).

havia na ocasião 16 crianças matriculadas e; uma turma de crianças de dois a três anos¹⁰, com três educadoras e 30 vagas, sendo que estavam matriculadas 22 crianças. A turma das crianças bem pequenas atende das 8h às 15h45min; enquanto outra turma atende das 7h30min às 16h. No ano letivo em curso, naquela ocasião (2015/2016¹¹), não havia previsão de prolongamento do horário para a permanência das crianças na instituição após as 16h (isso é comum em muitas redes municipais italianas). Em ambas as turmas, as educadoras estão co-presentes em sala (numa dinâmica de docência compartilhada) e dispõem de pouco tempo para trabalho que não seja de relação direta com as crianças, aproximadamente três horas por semana. A carga horária de trabalho semanal perfaz 35 horas.

A partir do delineamento geral do percurso avaliativo como formalizado entre a coordenadora pedagógica da unidade e a avaliadora externa em forma de agenda para realização do processo, podemos visualizar o processo e suas diferentes atividades em cinco fases¹²:

- Fase 1: compreende duas ações realizadas em sequência uma da outra, iniciando pelo reconhecimento do instrumento eleito para ancorar o processo, que implica a leitura e estudo do instrumento, no caso o SPRING. Em seguida, faz-se um encontro dos envolvidos da equipe para planejar a efetivação da observação nas turmas que participarão da avaliação;

- Fase 2: relativa a três atividades concernentes à avaliação interna ou à autoavaliação. Começando pela preparação, para ao longo de uma semana as educadoras das turmas observarem as jornadas diárias com as crianças, preenchendo o formulário do SPRING com as informações observadas. E, da observação das turmas pela coordenadora. Na sequência, a coordenadora elabora um documento síntese dos dados

¹⁰ As “sezioni Primavera” foram instituídas na Itália em 2007, pela Lei nº 296, de 27 de dezembro de 2006, para fazer frente à crescente demanda de oferta educativa extra-doméstica para crianças com menos de três anos. São turmas experimentais agregadas a pré-escolas, de tipologias diversas, para crianças entre dois e três anos. Nesse sentido, “transgride” a organização regular do atendimento à faixa etária de zero aos seis anos, no país, que seria a creche (asilo nido) para crianças até os três anos em prédio específico e a pré-escola (scuola dell’infanzia) para as crianças entre quatro e seis anos, geralmente em prédio separado, com equipes distintas.

¹¹ O ano letivo na Itália inicia em setembro do ano anterior e vai até junho do ano seguinte.

¹² Cabe demarcar que essa organização está sendo proposta na autoria deste artigo em função das distinções que fiz com finalidade didática, e que poderia ser feita de outra forma, a depender da intencionalidade.

que foram revelados pelas observações. Concluindo essa parte da autoavaliação, está previsto um encontro da equipe para análise e discussão sobre os resultados obtidos;

- Fase 3: prevê três atividades relacionadas ao envolvimento da avaliadora externa, que inclui: um encontro com a coordenadora para analisar os documentos da instituição – a Carta de serviços, as diretrizes educativas, o projeto educacional, o planejamento das turmas, as avaliações, entre outros. A participação da avaliadora externa ao longo da jornada educativa da creche para observação e avaliação utilizando o formulário do SPRING sobre o que foi observado e obtido em documentos ou nas entrevistas realizadas. Em seguida, cabe a elaboração do Relatório da avaliação externa. A atividade do processo de autoavaliação em meio às relatadas anteriormente se refere à elaboração pela coordenadora do Relatório de autoavaliação;

- Fase 4: prevê dois momentos de encontro. Um entre a coordenadora e a avaliadora externa para confrontar e discutir ambos os relatórios. Depois, um encontro com a equipe para restituição conjunta, no qual devem ser discutidos os resultados da auto e da heteroavaliação, com a presença da equipe educativa envolvida, da coordenadora e da avaliadora externa;

- Fase 5: concerne a três atividades de conclusão do processo avaliativo e de encaminhamentos: o encontro entre a equipe e a coordenadora para reflexões finais sobre os dados avaliados e a identificação das prioridades para intervenção visando melhorias na qualidade educativa oferecida pela instituição; elaboração pela coordenadora do Relatório Final de avaliação, para ser entregue ao CPP e ao gestor da entidade mantenedora (ou para o gestor do município) e, concluindo o percurso, a realização de um encontro da equipe educativa inteira (todas as educadoras, professoras e coordenadora) para reflexões finais sobre os dados avaliados e sobre a identificação das prioridades de intervenção.

A seguir, apresento sintetizadas em um quadro (Quadro 3), as fases e atividades relativas ao percurso realizado. Em destaque, as atividades que acompanhei presencialmente, na instituição, junto à especialista e avaliadora externa (indicadas pelos números 6, 8, 10 e 11). O Quadro 3 registra os momentos vivenciados no processo a partir da deflagração do processo.

QUADRO 3 - Fases e calendário do percurso de auto e heteroavaliação

FASE 1 (dezembro - janeiro)	1. Leitura e estudo do instrumento SPRING Envolvidos: educadoras e coordenadora Horas previstas: 5 horas Período: dezembro – janeiro
	2. Encontro da equipe para planejar a observação Envolvidos: educadoras e coordenadora Horas previstas: 2 horas Período: dezembro – janeiro
FASE 2 (janeiro - fevereiro)	3. Observação Envolvidos: educadoras Horas previstas: 1 semana, no horário de trabalho + 4 horas para a preparação das observações Período: janeiro
	Envolvidos: coordenadora Horas previstas: 10 horas para as observações e preparação das observações Período: janeiro
	4. Elaboração de um documento síntese dos dados revelados na autoavaliação Envolvidos: coordenadora Horas previstas: 3 horas Período: até a metade de fevereiro
	5. Encontro da equipe para análise e discussão sobre os resultados da autoavaliação Envolvidos: equipe educativa e coordenadora Horas previstas: 4 horas Período: até o final de fevereiro
FASE 3 (fevereiro - abril)	6. Encontro entre a coordenadora e avaliadora externa com entrega dos documentos da creche (Carta de serviços, diretrizes educativas, projeto educacional, planejamento das turmas) Envolvidos: coordenadora e avaliadora externa Horas previstas: 2 horas Período: fevereiro
	7. Elaboração do <i>Relatório de autoavaliação</i> Envolvidos: coordenadora Horas previstas: 5 horas Período: meados de março
	8. Participação da jornada educativa da creche, observação e avaliação Envolvidos: avaliadora externa Horas previstas: 2 dias (cerca de 7 + 7 horas) Período: até meados de março
	9. Elaboração do <i>Relatório da avaliação externa</i> Envolvidos: avaliadora externa Horas previstas: 5 horas Período: meados de abril
FASE 4 (abril - maio)	10. Encontro entre coordenadora e avaliadora externa para confrontar e discutir os dois relatórios Envolvidos: coordenadora e avaliadora externa Horas previstas: 3 horas Período: meados de abril
	11. Encontro de restituição conjunta com a equipe na qual se discute os resultado da auto-heteroavaliação Envolvidos: equipe educativa, coordenadora e avaliadora externa Horas previstas: 3 horas Período: meados de maio
FASE 5 (maio - junho)	12. Encontro de equipe para reflexões finais sobre os dados avaliados e a identificação das prioridades de intervenção Envolvidos: equipe educativa e coordenadora Horas previstas: 3/6 horas Período: maio
	13. Elaboração do <i>Relatório Final de avaliação</i> e entrega ao CPP e ao gestor Envolvidos: coordenadora Horas previstas: 5 horas Período: até o final de junho

	<p>14. Encontro de equipe para reflexões finas sobre os dados avaliados e a identificação das prioridades de intervenção Envolvidos: equipe educativa e coordenadora Horas previstas: 3/6 horas Período: maio</p>
--	--

Fonte: Material utilizado no percurso avaliativo (não publicado). Tradução livre da autora.

Olhares de dentro e de fora - considerações das avaliadoras internas e externa

As educadoras foram tecendo aos poucos, ao longo do processo, uma maior tranquilidade frente ao advento da avaliação, sobretudo da heteroavaliação. Foram também aguçando, no interior do grupo, a curiosidade em conhecer a turma na qual elas não atuavam diretamente, assim como o ponto de vista das colegas sobre o seu modo de trabalhar. Reconheceram a utilidade de uma observação tão meticulosa. Foi por intermédio desta, que foram capazes de reconhecer os pontos fortes e fracos de seu modo de trabalhar. O depoimento de uma educadora da turma das crianças entre dois e três anos retrata essa ideia: “Em geral, no dia-a-dia o nosso olhar é rápido e condicionado pela intensidade do ritmo de trabalho... não permitindo, de fato, observar e observar-se, melhor.”

Todas as educadoras, sem exceção, se surpreenderam positivamente com a atitude respeitosa e com a competência da avaliadora externa. Nas reuniões e nas jornadas de observação houve trocas, interações que motivaram descobertas e forneceram indicações acerca do trabalho que elas consideraram muito úteis.

Na reunião para confrontar os resultados da auto e da heteroavaliação, a coordenadora referiu: “Depois do primeiro silêncio vergonhoso e tímido, as educadoras começaram a interagir calmamente com a avaliadora externa, estando atentas em aceitar as provocações e envolver-se em reflexões.”

O instrumento SPRING foi considerado muito útil. Uma das educadoras da turma de um a dois anos disse que era sua primeira experiência de trabalho com esse tipo de avaliação – “me ajudou a entender coisas que não aprendi na universidade”. As participantes foram unânimes em reconhecer que envolver-se nesse trabalho ajuda a refletir melhor sobre os aspectos diários do trabalho, trazendo maior consciência do

profissionalismo implicado no educar e cuidar na infância. Para as educadoras da turma de dois a três anos, a comparação das observações entre elas foi vista como bastante estimulante ao debate.

A coordenadora que conheceu e utilizou o instrumento anterior, referiu que o “SPRING é uma ferramenta melhor do que SCIN, porque é melhor calibrada e menos repetitiva.”

Os olhares distintos das educadoras sobre o envolvimento no processo mais se complementavam do que se confrontavam; as percepções distintas não são, não eram, excludentes. Para uma delas “A parte mais importante do processo é a autoavaliação”, enquanto para outra o destaque é diferente: “É muito útil encontrar-se com a avaliadora, que com o seu olhar externo aponta questões críticas que muitas vezes não são consideradas no trabalho diário”, assim como houve unanimidade em reconhecer a ética e a colaboração da avaliadora externa durante sua presença na instituição.

Outro ponto concordante entre todas as educadoras é o fato de o tempo de observação da avaliadora externa ser muito curto, não permitindo que ela entenda a mentalidade e a dinâmica da instituição. Seria importante um tempo de imersão mais alongado, sobretudo para permitir que houvesse mais familiaridade entre ela e as educadoras. Segundo elas, com mais tempo poderiam sentir-se mais tranquilas e espontâneas nas suas ações e interações, ou seja, sentiriam-se mais autênticas na realização do seu trabalho.

Um último aspecto importante salientado pela equipe da instituição que esteve envolvida na avaliação foi reconhecer que o processo requer muito envolvimento, sendo bastante exigente e demandando um tempo maior para que a dedicação das educadoras seja adequada. Nesse sentido, discutem a inviabilidade de realizá-lo todos os anos, “a não ser que se escolha apenas uma dimensão presente no instrumento.” A coordenadora asseverou acerca do subsídio financeiro para garantir o pagamento das horas extraordinárias cumpridas pela equipe, “o que especialmente nas atuais condições, difíceis, de nossas escolas, não podem ser enfrentadas, sem uma contribuição específica das administrações locais.”

Os achados e as considerações oferecidos pela avaliação externa foram aceitos em parte para projetar o Plano de Melhorias, ainda que o “olhar de fora” não fosse sempre coincidente com os “olhares de dentro”.

Importante lembrar que a avaliadora externa foca seu olhar exclusivamente na tarefa avaliativa, compondo-o a partir do que observa ao longo de uma jornada educativa de cada turma (com as crianças) com a análise dos diferentes documentos da instituição – documentação acerca do projeto pedagógico, da programação educativa, das reuniões de trabalho da equipe e das reuniões com os familiares, das atividades de formação em serviço; diário da turma; álbuns individuais das crianças; painéis de fotografias das turmas com narrativas consideradas significativas sobre os processos vivenciados; outros registros voltados à comunicação com e ao envolvimento das famílias – e com os testemunhos da coordenadora pedagógica e de uma ou mais educadoras acerca das experiências que realizam na sua unidade.

A posição do heteroavaliador é privilegiada e, ao mesmo tempo complexa, laboriosa, desafiante. De acordo com a avaliadora que trabalhou nesse percurso

(...) é um desafio separar a minha concepção pedagógica do trabalho, que vim construindo ao longo da minha história profissional, que entre outras questões valoriza a autonomia e o protagonismo da crianças, das expectativas acerca da qualidade educativa que sejam condizentes com projeto pedagógico desta instituição... que pertence a FISM e tem princípios e valores religiosos como base.

Dando exemplo em relação ao item/descritor “Participação das crianças”:

Não houve momentos significativos nos quais as educadoras tenham ativado e/ou participado de uma conversa com uma ou mais crianças, sobre modos ou tempos para resolver um problema ou para negociar em relação a uma decisão. As modalidades, na maioria dos casos, "diretivas", assumidas pelas educadoras na proposição e criação de atividades lúdicas, provavelmente dificultaram o surgimento do ponto de vista das crianças, especialmente na tomada de decisões sobre as brincadeiras e as situações sociais a longo da jornada diária na instituição.

As situações nas quais as educadoras interagem verbalmente com as crianças, ouvindo-as e respondendo às suas iniciativas, são sobretudo aquelas acerca das atividades que propuseram às crianças, num momento compartilhado (por exemplo, a leitura de um livro ou a

observação participante de uma brincadeira), e a interação ocorreu principalmente em uma troca de comentários e opiniões contingentes sobre o conteúdo da atividade em andamento ou na reiteração pelo adulto, de algumas regras de comportamento. (Anotações avaliador externo, junto ao “Formulário para registro dos dados coletados”)

O registro da avaliadora externa é tomado como ponto de reflexão no Encontro de restituição conjunta com a equipe, no qual se discutem os resultados da auto-heteroavaliação, num sentido de repensar, refletir sobre as escolhas. O olhar externo do avaliador aparece sintetizado no Relatório final próprio da avaliação, em um quadro que revela para cada item/critério a presença de uma situação ou de qualidade, de hipotética criticidade ou de dúvida. A partir dos colóquios com a coordenação pedagógica da unidade, das reuniões de confronto e restituição com a equipe, de interlocuções incidentais ao longo da presença da avaliadora na instituição e desta síntese do seu “olhar de fora” a equipe elabora o seu projeto de melhoria.

Um olhar que busca trazer para perto - considerações como observadora especializada

Ter acompanhado esse percurso, entrevistado o consultor do sistema da rede de avaliação e dialogado com os profissionais diretamente envolvidos permitiu este (meu) outro olhar, em um exercício de conhecer, de ver – numa realidade (distinta das muitas realidades brasileiras) e estranha (em relação àquelas com as quais já trabalhei) – e pensar possibilidades para a avaliação de contexto em educação infantil no Brasil, nos aproximando ainda mais dos muitos desafios implicados.

Desta experiência de avaliação de contexto, quero realçar alguns pontos (e “nós”):

- estar integrada a uma sistemática em rede que agrega muitos outros municípios, revela uma consolidação do tema nas discussões e âmbitos da atuação pedagógica e acadêmica na região da *Emilia Romagna*. Tal condição, por si só não asseguraria sua efetivação, assim;
- a intenção e fomento político são fundamentais para impulsionar e garantir sua realização, assim como, a de outros percursos avaliativos, em um sistema de

- avaliação em rede. Além, evidentemente, de necessários aportes financeiros para dar sustentação e vida longa a sistemáticas deste tipo;
- é notório o quanto os diferentes processos implicados nesta sistemática em rede – discussão e/ou de elaboração de diretrizes orientadoras relativas a projetos pedagógicos ou a propostas de avaliação, elaboração de instrumentos de avaliação *ad hoc*, discussão dos resultados do processo avaliativo efetivado – são em essência e potencialmente formativos e capazes de gerar ação e inovação;
 - a grande responsabilidade do avaliador externo¹³, precisando reunir conhecimentos e experiência prática na educação infantil (zero a três anos e zero a seis anos) e, postura ética e cooperativa para poder contribuir com a instituição avaliada e com os participantes internos envolvidos no processo;
 - a abertura necessária da instituição e dos participantes envolvidos no processo para repensar a oferta educativa às crianças e suas famílias, para intercâmbios de conhecimento, compartilhamento de repertórios e o desenvolvimento de uma atitude reflexiva sobre práticas;
 - a importância dos participantes envolvidos valorizarem o instrumento escolhido ou preparado para o uso no processo avaliativo deflagrado, pois além de servir como referência de qualidade, trazendo critérios explícitos de avaliação, atua como mobilizador das reflexões no interior do grupo de trabalho.

A maioria dos pontos elencados anteriormente reafirmam pressupostos que estão na base de abordagens avaliativas de contexto e confirmam disposições encontradas na pesquisa multicampos que realizamos no Brasil (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015).

Entre algumas particularidades do percurso em questão, está o desafio da interlocução entre a gestão pública e as redes privadas (de caráter confessional ou não)

¹³ O “olhar de fora”, da avaliadora externa, convidado ao estranhamento; diferentemente das educadoras e da coordenadora que no cotidiano intenso de trabalho olham principalmente o presente; dessa figura externa, espera-se um olhar que articule e tempo breve as intenções (futuro), as práticas (presente) e a história (passado) da instituição avaliada. São fundamentais a quem assume essa função conhecimento especializado, experiência prática, postura ética e um “olhar solidário”.

no enfrentamento em debater concepções, escolhas, apostas pedagógicas que independentemente de legitimidade precisam corresponder aos direitos “de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (BRASIL, 2009, p. 2), das crianças e de suas famílias.

A instituição avaliada dispunha de uma coleção grande de documentação por eles produzida e bem organizada e arquivada, relacionada a experiências (educacionais, envolvendo pais, formação profissional) realizadas nos anos letivos anteriores e naquele em curso. Nas salas das turmas avaliadas, havia boa documentação, parte exibida nos corredores e, direcionada às crianças e aos familiares, ilustrando o conteúdo de uma série de experiências, já concluídas e em andamento, muitas vezes com mais atenção aos seus conteúdos do que aos processos. Apesar disso, ficou uma dúvida de base, um questionamento sobre o quanto esse trabalho organizado servia de suporte para refletir acerca da criticidade das práticas cotidianas, esclarecer significados implícitos nestas práticas, enfrentar os problemas emergentes, procurar as soluções adequadas tendo a criança como centro do trabalho pedagógico e propor e assumir as mudanças e inovações necessárias.

Quanto ao instrumento proposto e utilizado no percurso, destaco uma peculiaridade inerente e que pela sua ausência indica que o SPRING não adentra em questões das práticas educativas e campos de experiência em si. Aspectos ou áreas que se relacionariam de modo mais intrínseco às questões e escolhas curriculares. De acordo com a especialista e avaliadora externa, essa ausência foi intencional, mediante a diversidade de municípios, serviços, entidades mantenedoras do setor privado passíveis de se envolverem nos processos avaliativos e em virtude de não comprometer a discussão da qualidade da oferta educativa. Essa opção também coaduna com um posicionamento forte e presente na Itália que advoga não pensar em currículo para a etapa educativa até os três anos. No Brasil, o movimento foi contrário. Recentemente, no âmbito do Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” que visou contribuir para a constituição de uma política nacional sobre o tema, as discussões travadas definiram ser importante e estratégico propor especificamente a Experiência Educativa, como eixo a ser detalhado, inclusive em aspectos entendidos como curriculares (BRASIL, 2015).

Olhando em transposição

Se considerarmos a capacidade de uma rede de instituições em realizar formas compartilhadas de avaliação como um indicativo de qualidade, seria fundamental enfrentarmos o desafio de criar e negociar indicadores, instrumentos e procedimentos de avaliação, culminando na implementação de práticas de auto e heteroavaliação. O que poderia a médio e longo prazo significar melhores condições de conhecimento e autorregulação sobre a oferta de educação infantil numa dada localidade, territorialidade.

Essa opção evidentemente requer vontade política, boa gestão pública (que inclua um bom gerenciamento orçamentário) por parte das entidades governamentais e desenvolvimento de uma *expertise* no âmbito técnico-acadêmico para projetar e implementar processos de investigação sobre a qualidade educacional a fim de poderem vir a apoiar o processos de integração de um sistema de avaliação.

Meu entendimento é de que estamos – gestores, pesquisadores, profissionais e militantes, preocupados com a educação e com o cuidado das crianças pequenas – diante desse convite gigantesco e complexo, ao mesmo tempo, de uma ameaça constante e subliminar de que outras concepções usurpem espaço na construção de uma cultura avaliativa em educação infantil que considere o que ofertamos às crianças antes de considerar como as crianças estão desempenhando suas atividades.

Referências

BONDIOLI, Anna. Promuovere dall'interno: un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire". In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (a cura di). **La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani**. Riflessioni ed esperienze. Parma: Junior-Spaggiari, 2015. p. 25-49.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. (a cura di). **AVSI (AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia)**. Azzano San Paolo (Bg): Junior, 2008. p. 57-305.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, M. (a cura di). **Verso un modello di valutazione formativa**. Azzano S. Paolo (BG): Junior, 2004.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Formare i formatori: un approccio maieutico. In: DOMENICI, G.; SEMERARO, R. (a cura di). **Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture**. Roma: Monolite, 2009. p. 467-479.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (a cura di). **Participação e qualidade em educação da Infância**. Curitiba: UFPR, 2013.

BRASIL. **Contribuições para a política nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009**:fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 18 dez., 2009.

GARIBOLDI, Antonio. **Entrevista concedida a Catarina Moro**. Reggio Emilia, junho de 2016. (não publicada).

GARIBOLDI, Antonio. Co-costruire la valutazione: le linee guida sulla valutazione della qualità in Regione Emilia Romagna. In: BONDIOLI Anna, SAVIO Donatella. (a cura di). **La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani – Riflessioni ed esperienze**, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma, 2015. p. 165-173.

GRUPPO TECNICO REGIONALE SUL MONITORAGGIO DELLA QUALITÀ EDUCATIVA (a cura di)), **Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia**, Regione Emilia Romagna, Bologna, 2012.

MARCUCCIO, Massimo, ZANELLI, Paolo. (a cura di). **Sguardi sul nido... Strumento per lo Sviluppo di Processi Riflessivi e Indagini valutative nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi (SPRING)**, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, Parma, 2013.

SAVIO, Donatella. La valutazione come "promozione dall'interno". **RELADEI**, v. 2, n. 2, p. 70-85, 2013.

SAVIO, Donatella. **Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia**. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena. Bergamo: Junior, 2011.

SOUZA, Gizele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. (Orgs.). **Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto**. Curitiba: Appris, 2015.

ZANELLI, Paolo. Eterovalutazione e autovalutazione in un progetto di valutazione formativa: l'esperienza dei nidi della provincia di Forlì-Cesena. In: BONDIOLI Anna, SAVIO Donatella. (a cura di). **La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani – Riflessioni ed esperienze**, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma, 2015. p. 175-194.

Recebido em: 28/01/2018
Aprovado em: 09/02/2018

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 19 - Número 40 - Ano 2018
revistalinhas@gmail.com