

# Promover a partir do interior: o papel do *facilitador* no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação

Anna Bondioli<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo apresenta uma abordagem reflexiva e dialógica para a avaliação que tem sido desenvolvida ao longo de cerca de vinte anos por um grupo de pesquisa em educação na Universidade de Pavia e que foi testado em campo em várias experiências e pesquisas realizadas na Itália, em que educadores de creches e escolas de educação infantil estiveram diretamente envolvidos. A abordagem, inspirada na avaliação de quarta geração de Guba e Lincoln e na teoria do pensamento reflexivo de Dewey, considera a avaliação como um processo pelo qual as pessoas que trabalham em uma instituição de ensino podem refletir em grupo sobre suas crenças e práticas educacionais, a fim de planejar e implementar ações de melhora. Depois de delinear brevemente os principais benefícios da abordagem, vou me concentrar no papel desempenhado nela pela figura do *facilitador*, alguém de fora da realidade educacional objeto de avaliação, cuja principal tarefa é ajudar os participantes a reconstruir uma imagem compartilhada da realidade em que operam, o que torna possível prever o futuro, pensando em por que você faz o que você faz e como você pode melhorar isso. O principal objetivo dessa figura é “promover a partir de dentro” provocando, através da reflexão, o “empoderamento” de grupos de educadores e professores. Com base em uma pesquisa recente, as estratégias comunicativas e maiêuticas utilizadas por essa figura na promoção de processos de auto-avaliação em grupos de educadores e professores também serão apresentados.

## Palavras-chave

<sup>1</sup> Universidade de Pavia, Pavia, Itália  
Contato: bondioli@unipv.it

Avaliação dialógica e participativa – Abordagem da promoção a partir de dentro – O papel do facilitador – Estratégias de comunicação – Serviços de educação infantil na Itália

# ***Promotion from within: the role of the facilitator in supporting dialogical and reflective forms of self-evaluation***

Anna Bondioli<sup>1</sup>

## **Abstract**

*This article presents a reflective and dialogical approach to evaluation that has been developed over twenty years by an educational research group at the University of Pavia and has been tested in the field in various experiences and research conducted in Italy in which day-care center and nursery school educators were directly involved. The approach, inspired by Guba and Lincoln's fourth generation evaluation and Dewey's theory of reflective thinking, considers evaluation as a process by which people working in an educational institution can reflect in groups on their educational beliefs and practices in order to plan and implement improvement actions. After briefly outlining the main characteristics of the approach, I will focus on the role played in it by a facilitator, a figure from outside the educational reality object of evaluation whose principal task is to help the participants to reconstruct a shared image of the reality in which they operate, making it possible to envisage the future, to think about why you do what you do and how you could improve it. The principal goal of this figure is to "promote from within" soliciting the empowerment of groups of educators and teachers through reflection. On the basis of a recent research, the communicative and maieutic strategies performed by this figure in promoting processes of self-evaluation in groups of educators and teachers will be presented.*

## **Keywords**

*Participatory and dialogical evaluation – Promotion from within – Facilitator's role – Communication strategies – Early childhood educational services in Italy.*

**1-** Università di Pavia, Pavia, Italy  
Contact: bondioli@unipv.it

## **Uma abordagem participativa e formativa para a avaliação dos contextos educativos**

Ao longo de vinte anos, o grupo de pesquisa sobre disciplinas pedagógicas da Universidade de Pavia realizou várias experiências de avaliação com grupos de educadores e professores, principalmente no domínio dos serviços de educação infantil (creches e escolas de educação infantil). Tais experiências foram desenvolvidas seguindo as orientações teóricas inspiradas em um modelo participativo de avaliação; em alguns estudos, o grupo de pesquisa analisou em profundidade diferentes aspectos de tais experiências (BECCHI; BONDIOLI, 1997; CIPOLLONE, 1999; BONDIOLI; FERRARI, 2000a; BONDIOLI; FERRARI, 2004; SAVIO, 2011), e chegou a individualizar as características de uma abordagem que chamamos de “qualidade negociada” (BONDIOLI; GHEDINI, 2000; BONDIOLI, 2002). O estudo de experiências de avaliação mais recentes, realizadas utilizando a mesma abordagem (BONDIOLI; SAVIO, 2009; BONDIOLI; SAVIO, 2011; SAVIO, 2013), permitiu que nos concentrássemos sobre o papel desempenhado pela figura do “facilitador” com mais precisão, e analisar em detalhes os intercâmbios comunicativos entre essa figura e os participantes no trabalho de avaliação.

### **A abordagem da “qualidade negociada”**

Nossa abordagem se vincula ao referencial teórico da chamada avaliação de quarta geração de Guba e Lincoln (1989, 2001), que propõem uma abordagem construtivista de avaliação segundo a qual os dados de avaliação não têm uma qualidade objetiva; ao contrário, têm caráter de coconstrução e, como tal, requerem uma atribuição de significado. Nesse referencial, outras fontes de inspiração são: a “avaliação democrática” (HOUSE; HOWE, 1999; HOUSE, 2005), que enfatiza a natureza inclusiva da avaliação e insiste, sobretudo, nos valores de igualdade e justiça social; a

“avaliação participativa” (COUSINS; EARL, 1992; ULRİK, WENZEL, 2003), inspirada nas teorias educacionais não-autoritárias, e que visa a proporcionar oportunidades de emancipação para aqueles que têm dificuldades em apresentar o seu ponto de vista por estarem longe dos centros de poder e de tomada de decisão; a “avaliação comunicativa” (NIEME; KEMMIS, 1999), que sublinha a natureza dialógica do processo de avaliação e importância do intercâmbio entre os participantes e entre os grupos; a “avaliação de empoderamento” (FETTERMAN, 1994, 2001), cujo propósito é tornar as pessoas mais independentes, mais responsáveis e mais capazes de fazer escolhas meditadas.

Como dissemos antes, com base nessas fontes de inspiração, o grupo de pesquisa em educação a que pertencemos na Universidade de Pavia, inicialmente dirigido por Egle Becchi, e hoje composto por Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio, ao longo dos anos, desenvolveu sua própria abordagem de avaliação, chamada “negociação de qualidade” (BONDIOLI; GHEDINI, 2000; BONDIOLI, 2002; BECCHI; BONDIOLI; FERRARI, 2000; BONDIOLI; FERRARI, 2001; BONDIOLI; SAVIO, 2013), cujas principais características são:

- A intenção democrática de dar voz e poder a todos aqueles que estão envolvidos em um projeto, um serviço, uma realidade educacional, independentemente de sua posição hierárquica na instituição.
- A não-neutralidade da avaliação, seu caráter político. Qualidade, que é o que um processo de avaliação pretende avaliar, tem um caráter político, na medida em que depende dos valores de referência de indivíduos ou grupos de interesse que nem sempre coincidem. Daí acreditarmos que o envolvimento das diferentes partes interessadas, embora potencialmente em conflito quanto aos interesses e necessidades, é necessário para o propósito de assumir responsabilidade partilhada.
- Diálogo e confronto como regras procedimentais típicas. A avaliação, tal como a entendemos, não consiste em determinar

se uma dada realidade está em conformidade com as normas estabelecidas pelos superiores e de cima, mas num processo em que as partes interessadas trabalham para esclarecer e definir por consenso valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como uma instituição de ensino é e como ela deveria ou poderia ser. A avaliação deve ser compartilhada; a qualidade deve ser determinada intersubjetivamente através de processos democráticos de discussão e negociação. A validade dos critérios que embasam o processo de avaliação é assegurada através de formas adequadas de negociação intersubjetiva do tipo participativa;

- Atenção ao contexto. A noção de contexto tem o conceito de “ecologia do desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 1979) e a abordagem sistêmica (BATESON, 1972) como referencial teórico. Em nossa abordagem, o objeto de avaliação (*evaluandum*) é o contexto educacional compreendido como um conjunto complexo de recursos materiais, humanos e simbólicos que uma instituição organiza e põe em jogo com o objetivo de produzir um impacto sobre os beneficiários de ações educativas (crianças, estudantes). O contexto abrange não apenas seus elementos materiais – características do edifício, o espaço, o mobiliário –, mas também as ações dos indivíduos, através das quais esses elementos concretos são organizados e adquirem significado. Mesmo aspectos simbólicos – aspirações, atitudes, motivações, intenções, das pessoas que circulam no contexto – são uma parte integrante da escola enquanto ambiente ecológico. O contexto não é concebido como um recipiente, mas como um processo: o ambiente muda constantemente devido às ações, aspirações e relações dos indivíduos que trabalham lá. Essa transformação, por sua vez, influencia as ações e as intenções das pessoas envolvidas.

- Com objetivo formativo ao invés de somativo, apontou para a melhora da realidade educacional em vez de um julgamento final sobre ela (SCRIVEN, 1967).

- A rejeição do uso de um modo exclusivamente quantitativo de coleta de dados e a prioridade dada aos métodos qualitativos.

- A tendência para permanecer aberto e expandir-se.

- A necessidade de um apoio externo, de uma figura especializada com funções de mediação ao invés de funções técnicas. Essa figura será apresentada na segunda parte desta contribuição.

### “Promover a partir de dentro”

Dentro desse referencial teórico, com relação à avaliação dos contextos educativos, a nossa abordagem apresenta uma série de objetivos específicos e um método particular de trabalho, baseado na ideia de “promoção a partir de dentro”.

Quanto aos objetivos, a avaliação é pensada como uma prática reflexiva e transformadora.

A principal referência teórica sobre práticas reflexivas em educação é o texto de Dewey, *How we think* (1933) e a obra mais recente de Schön, *The reflective practitioner* (1983). Avaliar implica uma reflexão sobre práticas educativas (contextos, hábitos, costumes e tradições de um serviço ou realidade educacional) para verificar o seu significado no que diz respeito aos objetivos. É uma reflexão que não ocorre no abstrato, mas sempre com uma referência precisa aos fatos, ao que é realmente feito, e é feito dentro de uma realidade educacional particular e situada. A avaliação como um processo cuidadoso implica que, de acordo com um método participativo e de negociação, um grupo de indivíduos envolvidos em uma realidade educacional específica tanto individual quanto coletivamente faz perguntas, tais como: por que eu/nós faço/fazemos o que eu/nós faço/fazemos? Como posso/podemos fazer isso melhor?

A função reflexiva da avaliação também visa a explicitar as crenças pedagógicas sobre as práticas estabelecidas e incontroversas. Refletir sobre a prática significa ajudar as pessoas a tornar explícitas “pedagogias latentes” (BECCHI, 2005; BONDIOLI, 1993), isto é, teorias e representações que orientam a experiência educativa, muitas vezes de forma inconsciente.

Refletir sobre “pedagogias latentes” não é uma tarefa individual; ela requer um compromisso coletivo. Da perspectiva de Dewey, na verdade,

a reflexão tem uma natureza substancialmente dialógica, envolve um diálogo consigo mesmo, com a experiência, com os outros. É um processo de desenvolvimento e construção de significados compartilhados. Assim, a “avaliação como uma promoção a partir de dentro” requer que a reflexão seja realizada tanto no nível de participantes individuais quanto no nível do grupo de trabalho. A aquisição de conhecimentos, o intercâmbio de conhecimentos, o confronto construtivo de pontos de vista, o hábito de barganhar e o exame da realidade, a capacidade de cooperar são muitos dos aspectos do “efeito de formação” que se pretende induzir através do processo de avaliação. Aqueles que participam enriquecem-se profissionalmente, aumentando sua tomada de consciência, sua capacidade de agir de forma mais intencional, e seu “empoderamento” profissional.

Em nossa abordagem, a avaliação visa também a ser uma prática transformadora, isto é, uma mudança para melhor voltada para o desenvolvimento de projetos de inovação fundamentados e exequíveis. A quantidade de participação, o confronto de pontos de vista, a negociação de objetivos, a reflexão sobre as práticas assumem valor se produzem uma “transformação para melhor”, isto é, se elas provocam algumas mudanças. As mudanças podem afetar o ambiente físico (por exemplo, se os espaços de uma escola são reanalisados e reorganizados como resultado do processo de avaliação, essas alterações produzem um impacto positivo sobre o processo de aprendizagem) ou ser internas, isto é, consistir de mudança de atitudes, intenções e aspirações das pessoas que participaram do processo de avaliação ou que tenham sido os beneficiários. O resultado do processo de avaliação é de fato uma coconstrução de significado em torno da instituição de ensino, o que enriquece os participantes. A avaliação é, desse ponto de vista, também um intercâmbio de conhecimento.

Quanto à metodologia de trabalho, ela se baseia na criação de um processo de avaliação com diferentes fases ou etapas, liderado por uma figura de formador/facilitador que apoia todo o processo

de avaliação, promovendo a reflexão no grupo de participantes, incentivando o diálogo e discussão e orientando os participantes para a concepção e implementação de mudanças para melhor.

### **O papel do facilitador/formador nos processos de avaliação com base na “promoção a partir de dentro”**

O formador/facilitador, que promove a partir de dentro é uma figura de fora da realidade educacional objeto de avaliação: de início, ele não sabe nem a história, as particularidades nem a fisionomia específica do contexto que tem de ser avaliado; sua perspectiva é diferente da de todos os outros envolvidos. No entanto, de maneiras diferentes, ele é um especialista em escola e avaliação. Ele conhece os instrumentos de avaliação disponíveis<sup>1</sup>. Ele conhece os pressupostos, valores e critérios de qualidade em que elas se baseiam e é capaz de explicar e especificá-las. É, portanto, um portador de um conhecimento sobre a escola e a educação diferente daquele dos membros sociais individuais em cada instituição em particular em que trabalham. Por essa razão, ele próprio se torna um dispositivo de comparação. Mas ele não representa uma garantia dos valores, ideias e critérios de qualidade dos instrumentos que ele convida a usar. Ele não é alguém que tenha uma perspectiva externa de especialista, não é o mordomo de uma visão “mais objetiva” da instituição de ensino, ele não é como o espelho da verdade; ele é um ator social, está envolvido na dinâmica de interdiscussão e negociação, cujo principal dever é garantir todo o processo reflexivo e de avaliação.

A tarefa do formador não é, por conseguinte, a de transmitir suas próprias convicções para pessoas não qualificadas; pelo contrário, é uma questão de ajudar aqueles

**1-** Por instrumentos de avaliação, queremos dizer instrumentos que apresentam os principais aspectos de um contexto de educação a ser avaliado (ou seja, espaços, rotina, atividades educacionais, relações adulto-criança etc.) e que explicitam os valores e os critérios através dos quais os examinar. Analisando um determinado contexto educacional, a avaliação é feita pela comparação entre o que se verifica no campo e os critérios de qualidade indicados pelo instrumento.

que são qualificados em suas práticas a tornar os seus significados explícitos. O formador promove a expressão das crenças pedagógicas entre os membros de uma comunidade a partir da reflexão sobre a prática; ele também promove a comparação entre diferentes pontos

de vista que ajudam a identidade de um serviço educativo a aparecer.

O papel do formador/facilitador assume características específicas de acordo com as diferentes etapas do processo de avaliação (ver Tabela 1).

**Tabela 1** – Papel e funções do formador/facilitador nas diferentes etapas da “avaliação como promoção a partir de dentro”

Passo 1	<u>Constituição do grupo de trabalho.</u> O formador apresenta a abordagem da “avaliação como promoção a partir de dentro” aos participantes do grupo de trabalho. Ele ilustra os princípios e fases dela. Ele descreve seu próprio papel. Então, pede a cada participante para declarar explicitamente seu/sua vontade de aderir ao caminho, declarando suas razões para fazê-lo.
Passo 2	<u>Decisão sobre a tarefa de avaliação.</u> O grupo de trabalho, com o apoio do formador, compara e reflete sobre as dimensões do contexto que pretendem avaliar (por exemplo, espaços, relações com os pais etc.), a fim de refletir sobre a sua qualidade de educação em relação às ideias pedagógicas dos participantes, aprofundando-se nas razões e propósitos pelos quais eles pretendem fazê-lo. A comparação reflexiva se destina a decidir os aspectos que serão avaliados em visões explícitas e compartilhadas.
Passo 3	<u>Seleção dos instrumentos de avaliação a adotar.</u> O formador seleciona e apresenta ao grupo de trabalho alguns instrumentos de avaliação que possam atender às necessidades de avaliação do grupo. Os operadores analisam individualmente em profundidade o(s) instrumento(s) escolhido(s). Os operadores discutem o instrumento com o apoio do formador, expressando dúvidas, questionamentos, reflexões emergentes da análise individual. Com o apoio do formador, o grupo discute e critica os instrumentos em profundidade, decidindo dentre elas qual usar. O formador neste momento esclarece a aplicação do instrumento e determina os detalhes da organização do seu uso (período de aplicação, o uso da folha de respostas etc.).
Passo 4	<u>Avaliação no sentido estrito, com o uso do instrumento adotado.</u> Nesta fase, o formador não participa. Os operadores aplicam individualmente o instrumento para avaliar os aspectos de seu ambiente que eles decidiram considerar.
Passo 5	<u>Elaboração de dados de avaliação.</u> Nesta fase, as partes interessadas não participam. O formador recolhe as avaliações individuais e organiza-as em tabelas/documentos que permitem aos participantes considerar os pontos fortes e fracos do contexto, bem como o acordo ou desacordo entre os participantes no que diz respeito às diferentes dimensões avaliadas.
Passo 6	<u>Retorno de dados de avaliação para o grupo.</u> O formador dá retorno sobre os resultados do processo de avaliação para o grupo: solicita reflexões sobre os pontos fortes e fracos do contexto, de acordo com as dimensões avaliadas, convida-os a comparar as avaliações em desacordo, apoiando a investigação dos motivos para os diferentes pontos de vista. A reflexão e o confronto visam à reconstrução planejada, negociada e compartilhada da identidade educativa do serviço, de suas “boas” e “más” práticas e das crenças dos educadores.
Passo 7	<u>Escolha e definição compartilhada de um projeto de melhoria.</u> A partir de uma identidade educativa assim reconstruída, o grupo, com o apoio do formador, compara e reflete para quais aspectos das dimensões avaliadas ele pretende desenvolver um plano de melhoria. Por exemplo, se a avaliação abrange o espaço, você pode decidir-se por um projeto que envolve “apenas” espaços de jogo simbólico; se se tratar de relações com as famílias, o projeto incidirá sobre a comunicação com os pais no momento da recepção das crianças. A comparação destina-se a negociar uma escolha compartilhada. Com o apoio do formador, o grupo negocia e define precisamente o melhor método de correção, aprofundando-se nas razões (o como e o porquê você quer fazer algo melhor) e os efeitos esperados (se eu intervier desta forma, espero que aconteça isso depois...). Os procedimentos para verificar os efeitos da intervenção também são definidos (ou seja, uma série de observações de comportamentos e interações das crianças e professores).
Passo 8	<u>Implementação do projeto de melhoria acordado.</u> Neste estágio, o formador não participa. Juntos, os operadores concebem um projeto de intervenção, alternando momentos de trabalho individual e de trabalho em grupo.
Passo 9	<u>Verificação da intervenção de melhoria adotada.</u> Com o apoio do formador, o grupo confronta e reflete sobre os dados coletados para a verificação da intervenção. O grupo considera a correspondência entre os dados coletados e os efeitos esperados, e renegocia uma coconstrução de sua importância/o seu significado, tendo em vista uma possível fase adicional do projeto.
Passo 10	<u>Avaliação do processo de avaliação.</u> A última etapa é dedicada à avaliação do processo de avaliação. O formador lembra ao grupo o significado de todo o processo e os diferentes passos que o caracterizaram, pedindo a cada participante para expressar livremente a sua avaliação (um questionário individual pode ser usado). Em seguida, os participantes confrontam suas opiniões e refletem em grupo sobre todo o processo de avaliação e também dão uma opinião sobre a abordagem de avaliação que eles usaram

Fonte: dados da pesquisa

De modo mais geral, podemos dizer que o papel do facilitador é essencialmente o de garantia.

O formador/facilitador, acima de tudo, atua para garantir todo o processo, sendo responsável pelo relacionamento com o cliente com quem ele esclarece o projeto de avaliação (intenção, instrumentos, participantes, beneficiários), pelo envolvimento dos atores sociais, sua formação e conhecimento para utilizar os instrumentos e os procedimentos de avaliação, a coleta das avaliações feitas pelos participantes, o conteúdo das discussões e decisões tomadas em conjunto.

O formador/facilitador também garante a função reflexiva e formativa da avaliação: apresenta os dados coletados, interpreta-os à luz da filosofia do instrumento proposto, mostra diferenças e concordâncias na avaliação, começa a discussão sobre os pontos críticos, convida à reflexão, dando voz a todos os atores sociais envolvidos, e, por último, dá retorno sobre os resultados em conjunto com a sua reflexão sobre eles (BECCHI, 2000; BECCHI; BONDIOLI; FERRARI, 2000; BONDIOLI; FERRARI, 2000b).

Ele também garante a participação e a função dialógica e democrática da avaliação: assegura que todos os participantes tenham a oportunidade de expressar seu ponto de vista, insta a comparação entre os diferentes pontos de vista, promove o processo de negociação e a tomada de decisão compartilhada.

### **Promover a partir de dentro: o estilo do formador**

Uma referência importante para a “avaliação como promoção a partir de dentro” é a ideia de “maieutica recíproca” (DOLCI, 1996). O formador trabalha para trazer à luz o que já está potencialmente presente naqueles que são formados, tornando-os protagonistas na construção de um “conhecimento de si mesmo”. O foco é sobre o papel do formador e a possibilidade de que o “poder-conhecimento” passe das mãos dele para as daqueles que são formados. Apenas o “estilo maieutica”

do formador garantiria tal transferência de poder. A dimensão ideal para desenvolver uma relação maieutica é a do grupo. No grupo, o encontro com o outro, que tem experiências e perspectivas diferentes das suas, estimula a própria aprendizagem. Nessa perspectiva, o processo de avaliação é uma forma de coeducação baseada num intercâmbio igual. Nesse contexto, o formador, além de ser uma pessoa envolvida na dinâmica de coformação, assume o papel de “coordenador maieutico”, que garante um processo maieutico recíproco entre os participantes, promovendo a expressão do ponto de vista de cada um deles, além da reflexão coletiva e busca compartilhada por novos significados.

Outro aspecto importante que tem a ver com o estilo do formador é sua habilidade de transformar o grupo de participantes em um grupo de trabalho, conforme descrito por Bion. De acordo com Bion, no grupo, o indivíduo experimenta uma forte ambivalência entre a necessidade de pertencer – ambivalência essa à qual participar do grupo responde –, e o medo de que sua individualidade seja “sugada” pelo grupo. Portanto, para que um grupo se tornar um grupo de trabalho, é essencial que ele tenha um condutor que é capaz de captar e conter as emoções de se estar no grupo, de modo a garantir que os indivíduos, apesar de estarem em um grupo, sejam capazes de se expressar como tal e, assim, preservar a abordagem racional à tarefa (BION, 1961).

Finalmente, a avaliação como promoção a partir de dentro solicita dos participantes, através do processo reflexivo, o conhecimento sobre si mesmos e suas práticas. Uma das tarefas mais importantes do facilitador é ajudar os participantes a reconstruir uma imagem compartilhada da realidade em que operam, fazendo o possível para prever o futuro, pensando em por que você faz o que faz e como pode melhorar isso. Tomando como referência a forma de pensar de Dewey, o formador, com base em um verdadeiro desejo de que os participantes aprofundem

sua identidade educativa, tem a tarefa de promover a observação/avaliação do contexto educacional, a cuidadosa seleção dos “fatos do caso”, para se concentrar em “o que fazemos” e pensar sobre “por que você faz isso”, e trazer à luz os aspectos implícitos do fazer educacional e das crenças que o orientam.

Em resumo, a tarefa do facilitador de “promover a partir de dentro” no processo de avaliação requer um deslocamento de poder – do formador para as partes interessadas – na construção da avaliação do conhecimento, o apoio à estrutura racional do grupo de trabalho através da contenção das experiências emocionais do indivíduo e do grupo, e da promoção dos processos reflexivos de “maiêutica mútua”.

### **Promover a partir de dentro: as estratégias de comunicação**

Exercendo essas tarefas, nas diferentes etapas do processo de avaliação, o formador/facilitador, no diálogo com os participantes, usa um estilo inspirado na comunicação não diretiva de Carl Rogers (1951) e no modelo de tutoria (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) aplicado a uma situação de grupo.

A abordagem não-diretiva de Rogers baseia a eficácia da comunicação nas atitudes autênticas de escuta (curiosidade e abertura para a opinião expressa pela outra parte), na aceitação incondicional e não avaliativa do ponto de vista do falante, na capacidade de ver as coisas do ponto de vista do falante, para compreendê-lo “a partir de dentro”). Apoiada por tais atitudes, a técnica de comunicação utilizada é a de “espelhamento”. Através dela, o ouvinte ativo responde à outra parte, o que mostra que ela foi ouvida e compreendida. O ouvinte ativo dá ao interlocutor retorno sobre o que ele compreendeu de seu discurso, repetindo, reformulando ou resumindo o que ele expressou. O ouvinte ativo não acrescenta nada de si próprio, mas simplesmente reflete

o que foi dito pelo seu interlocutor para que este último, sentindo-se compreendido e “espelhado”, possa ver-se a partir do exterior e obter um melhor conhecimento de si mesmo, de suas próprias ideias e “experiência vivida”.

De acordo com a teoria da tutoria, o formador, por meio de diferentes tipos de atos de comunicação, desempenha várias funções<sup>2</sup>:

- recruta para a tarefa, pedindo e melhorando a participação de todos;
- intercepta os significados percebidos unicamente pelos participantes e, acima de tudo, facilita a explicação, comparando os pontos de vista;
- evidencia conteúdos cruciais e compatíveis para a coconstrução de áreas de significado compartilhado;
- mantém o foco na negociação e na execução da tarefa compartilhada;
- contém a frustração relacionada à auto-avaliação, assim como os conflitos que possam surgir a partir do confronto entre pontos de vista opostos.

Uma pesquisa recente ainda em andamento permitiu-nos evidenciar as principais estratégias de comunicação utilizadas pelo formador/facilitador ao longo das diferentes fases do processo de avaliação realizado com os grupos de educadores. Aqui estão as principais delas:

1. Ouvir: o formador apresenta-se como um ouvinte atento que está ansioso para entender e aberto para aceitar qualquer ponto de vista.

**2-** As estratégias acima listadas foram individualizadas através do estudo de várias experiências realizadas de acordo com a abordagem da “qualidade negociada” (BONDIOLI; SAVIO, 2009). O progresso dos trabalhos de investigação tem sido recursivo por natureza: práticas de avaliação do modelo, o modelo como um princípio orientador das práticas almeçadas, desenvolvimento e testes de campo de tais práticas, verificação da sua congruência com o modelo e os efeitos produzidos. Uma investigação mais detalhada foi realizada através da análise das transcrições das seis reuniões registradas em áudio ao longo de dois caminhos diferentes de avaliação formativa com educadores de duas creches diferentes (BONDIOLI; SAVIO, 2014 – Relatório de Pesquisa PRIN 2009 *Fare la qualità valutando: sperimentare un approccio di valutazione formativa nei servizi per l'infanzia*, Università di Pavia).

2. Estimular a expressão explícita: o formador estimula os pontos de vista dos participantes.

3. Refletir: o formador “devolve” aos indivíduos e aos grupos pensamentos, ideias e sentimentos que eles expressaram, simplesmente repetindo-os, a fim de promover a descentralização e uma visão mais distanciada de si mesmos.

4. Resumir e sublinhar: por meio da utilização dessas formas reflexivas, o formador “devolve” em versão condensada os significados compartilhados que estão sendo construídos, e concentra-se nos pontos principais, de modo que os participantes possam ampliar e aprofundar as suas ideias.

5. Solicitar exemplos e ideias: o formador convida os participantes a explicar a forma como uma ideia é aplicada em exemplos reais da vida diária ou, ao contrário, a transmitir a prática educativa diária em forma de ideias pedagógicas.

6. Sugerir elaborações: o formador sugere ideias/exemplos a partir do que foi expresso no grupo, de modo a promover a sua articulação e aprofundamento.

7. Provocar e solicitar coerência: por meio de perguntas diretas ou pedidos de coerência, o formador destaca opiniões divergentes e/ou deduções erradas, a fim de promover tanto a reflexão quanto a comparação mais aprofundadas.

8. Sugerir conexões entre diferentes pontos de vista: o formador mostra como opiniões diferentes, ou pertencem aos mesmos pressupostos básicos ou são uma articulação deles, de modo a promover processos de negociação.

Por meio dessas estratégias de comunicação, o formador não sugere seu próprio ponto de vista; em vez disso, ele sustém o processo de reflexão através de expressão explícita, negociação, construção de significados compartilhados e atribuição de significados. Ele não ensina, nem explica, nem dá sugestões, mas se comporta como uma parteira que ajuda ideias e significados a emergir. Ao considerar a educação como emancipação, o formador oferece um “andaime” relacional e cultural que pode ser removido no final do processo.

## **A avaliação participativa em serviços para a primeira infância na Itália e o papel do facilitador**

Na Itália, desde os anos 1990, tem havido um debate sobre o modo como a avaliação dos serviços para crianças (creches e escolas de educação infantil) deve ser estabelecida e a razão de sua importância e utilidade. Essa discussão tem sido realizada por meio de seminários e conferências organizados por universidades, autoridades locais e associações de educadores. O debate, fortemente influenciado pela divulgação de alguns documentos importantes do European Commission Network on Childcare (1991, 1996) e da tradução e adaptação à situação italiana de instrumentos norte-americanos bem conhecidos – ECERS (HARMS; CLIFFORD, 1980; Italian adaptation, 1994) e ITERS (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 1990; Italian adaptation, 1992) – tem sido acompanhado da implementação de experiências em diferentes níveis territoriais (regional, provincial, municipal) que envolveram os grupos de partes interessadas na avaliação de seus próprios serviços (para uma revisão, ver: BONDIOLI; FERRARI, 2004; FERRARI, 2013; BONDIOLI; SAVIO, 2015). Considerando tanto o debate quanto a forma como as experiências foram realizadas onde temos a documentação, é possível identificar várias tendências reconhecíveis: o foco da avaliação no contexto educacional – ou seja, em todos os diferentes aspectos que, em diferentes níveis, formam a oferta de serviços de educação – e não na avaliação da aprendizagem das crianças; a participação e envolvimento direto dos operadores e coordenadores de serviços no processo de avaliação; a atribuição de maior importância às formas de auto-avaliação e avaliação formativa ao invés de formas de avaliação externa do tipo controle.

A experiência adquirida nos últimos anos e o debate que se seguiu confirmam essas tendências com ainda mais força, mas revela, numa medida ainda maior, como é importante que o processo

de avaliação seja acompanhado por uma figura de fora do contexto que está sendo avaliado; tal figura tem a função de apoiar todo o processo e, como um avaliador externo, apresenta o seu ponto de vista e julgamento como um elemento útil para a comparação e discussão com os operadores como avaliadores internos. Nos relatos dessas experiências mais recentes (ZANELLI; SAGGINATI; FABBRI, 2004; PICCHIO; DI GIANDOMENICO; MUSATTI, 2013; DI GIANDOMENICO; PICCHIO; MUSATTI, 2015; GARIBOLDI, 2015), o papel dessa figura é discutido quanto a processos participativos de avaliação formativa que visam à reflexão em grupo sobre práticas educativas e à reconstrução de uma imagem compartilhada do serviço, a fim de esclarecer a sua identidade pedagógica. Em todos os casos, é apontada a importância dessa figura que, juntamente com os avaliadores internos de um serviço, tem a tarefa de apoiar o processo de auto-avaliação e integrá-lo com seu próprio ponto de vista como um novo elemento de comparação.

A abordagem apresentada neste artigo desenvolve e aprofunda esse tipo de proposta, delineando com maior precisão o papel e as funções do facilitador no processo de avaliação participativa e reflexiva (SAVIO, 2012). Trata-se de uma figura que renuncia inteiramente ao papel de um avaliador externo, a fim de assumir o de facilitador. Em nossa abordagem, que considera a avaliação como “promoção a partir de dentro”, essa figura é capaz de apoiar grupos de educadores para se tornar conscientes de seu papel profissional e das responsabilidades educativas que ele envolve. A abordagem apresentada vai além também em outro sentido, uma vez que, além de delinear as características do facilitador, também estuda seu comportamento através da análise de experiências concretas de “promoção a partir de dentro” (BONDIOLI; SAVIO, 2014). A abordagem apresentada, a partir de uma proposta simples, torna-se hipótese a verificar em outras investigações.

## Referências

- BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 1972.
- BECCHI, Egle. Pedagogie latenti: una nota. **Quaderni di Didattica della Scrittura**, n. 3, p. 105-113, 2005.
- BECCHI, Egle. Per un'etica della ricerca educativa: il paradigma della restituzione. In: CORRADINI, Luciano (a cura di). **Pedagogia, ricerca, formazione. Saggi in onore di M. Laeng**. Forno: SEAM, 2000. p. 200-210.
- BECCHI, Egle; BONDIOLI Anna. **Valutare, valutarsi nelle scuole dell'infanzia del Comune di Pistoia**. Bergamo: Edizioni Junior, 1997.
- BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. La restituzione come momento centrale del percorso valutativo nei nidi emiliani. In: BONDIOLI, Anna; GHEDINI, Patrizia Orsola (a cura di). **La qualità negoziata**. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna. Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2000. p. 99-114.
- BION, Wilfred, R. **Experiences in groups**. London: Tavistock, 1961.
- BONDIOLI, Anna (a cura di). **La qualità negoziata: Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione**. Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2002.
- BONDIOLI, Anna. 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**. Bergamo: Edizioni Junior, 1993. p. 1-16.
- BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. Elaborare indicatori contestuali per il nido: un percorso negoziato di definizione della qualità. **Cadmo**, v. 8, n. 28, p. 29-40, 2001.
- BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica (a cura di). **Manuale di valutazione del contesto educativo**. Milano: FrancoAngeli, 2000a.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. Valutazione formativa e restituzione. In: BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica (a cura di). **Manuale di valutazione del contesto educativo**. Milano: FrancoAngeli, 2000b. p. 99-113.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica (a cura di). **Verso un modello di valutazione formativa**: ragioni, strumenti e percorsi. Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2004.

BONDIOLI, Anna; GHEDINI, Patrizia Orsola (a cura di). **La qualità negoziata**: gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna. Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2000.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Fare la qualità valutando**: sperimentare un approccio di valutazione formativa nei servizi per l'infanzia. Pavia: University of Pavia, 2014. Internal Report. PRIN 2009.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Formare i formatori: un approccio maieutico. In: DOMENICI, Gaetano; SEMERARO, Raffaella (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). **La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani**. Riflessioni ed esperienze. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 2015.

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

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. **Giornale Italiano della Ricerca Educativa**, v. 7, n. 13, p. 50-67, 2014.

BRONFENBRENNER, Urie. **The ecology of human development**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

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

COUSINS, J. Bradley; EARL, Lorna M. The case of participatory evaluation. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 14, n. 4, p. 397-418, 1992.

DEWEY, John. **How we think**. In: BOYDSTON, Jo A. (Ed.). The collected works of John Dewey. Carbondale: Illinois University Press, 1967-1991. 37 v. First edition, 1933.

DI GIANDOMENICO Isabella; PICCHIO Mariacristina; MUSATTI, Tullia. Costruire e consolidare il sistema integrato dei servizi per l'infanzia: il ruolo delle attività di valutazione. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO Donatella (a cura di). **La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani**: riflessioni ed esperienze. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 2015.

DOLCI, Danilo. **La struttura maieutica e l'evolverci**. Firenze: La Nuova Italia, 1996.

EUROPEAN COMMISSION NETWORK ON CHILDCARE. **Quality targets in services for young children**: proposals for a ten year action programme. 1996. [s. L.: s. n.], 1996.

EUROPEAN COMMISSION NETWORK ON CHILDCARE; BALAGUER, Irene; MESTRES, Juan; PENN, Helen. **Quality in services for young children**: a discussion paper. [s. L.: s. n.], 1991.

FERRARI, Monica. Dispositivi per promuovere la qualità nei contesti educativi per l'infanzia: per un'esperienza di valutazione formativa 'interculturale' e dialogica. **Revista Latinoamericana de Educacion Infantil**, v. 2, n. 2, p. 35-51, 2013.

FETTERMAN, David M. Empowerment evaluation. **Evaluation Practice**, v. 15, n. 1, p. 1-15, 1994.

FETTERMAN, David M. **Foundations of empowerment evaluation**. Thousand Oaks: Sage, 2001.

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. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 2015.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonne S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage, 1989.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonne S. **Guidelines and checklist for constructivist (a.k.a. fourth generation) evaluation**. (2001, November). Disponível em: <<http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/constructivisteval.htm>>. Acesso em: Sept. 17, 2014. The Evaluation Center Western Michigan University Web site.

HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard. **Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)**. New York and London: Teachers College, Columbia University, 1980. Italian translation and adaptation by FERRARI, Monica; GARIBOLDI, Antonio. **Scala di osservazione e valutazione della scuola dell'infanzia (SOVASI)**. Bergamo: Edizioni Junior, 1994.

HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard; CRYER, Debbie. **Infant and Toddler Environment Rating Scale (ITERS)**. New York; London: Teachers College: Columbia University, 1990. Italian translation and adaptation by FERRARI, Monica; LIVRAGHI, Paola. **Scala per la valutazione dell'asilo nido (SVANI)**. Milano: FrancoAngeli, 1992.

HOUSE, Ernst R. The many forms of democratic evaluation. **The Evaluation Exchange**, v. 9, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.hfrp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/issue-archive/democratic-evaluation/the-many-forms-of-democratic-evaluation>>. Acesso em: Sept. 16, 2014.

HOUSE, Ernst R.; HOWE, Kenneth R. **Values in evaluation and social research**. Thousand Oaks: Sage, 1999.

NIEME, Hannele; KEMMIS, Stephen. Communicative evaluation. **Lifelong Learning in Europe**, v. 4, p. 55-64, 1999.

PICCHIO Mariacristina; DI GIANDOMENICO Isabella; MUSATTI, Tullia. Valutare i servizi per l'infanzia: un percorso di partecipazione. **Revista Latinoamericana de Educacion Infantil (ReLadEI)**, v. 2, n. 2, p. 87-104, 2013.

ROGERS, Carl. **Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory**. London: Constable, 1951.

SAVIO, Donatella (a cura di). **Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia: un percorso di valutazione formativa nei nidi di Modena**. Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2011.

SAVIO, Donatella. La valutazione come "promozione dall'interno". **Revista Latinoamericana de Educacion Infantil (ReLadEI)**, v. 2, n. 2, p. 70-85, 2013.

SAVIO, Donatella. Un percorso formativo di "promozione dall'interno". In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (a cura di). **Educare nelle sezioni Primavera: un'esperienza di formazione**. Parma: Edizioni Junior, 2012. p. 35-49.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCRIVEN Michael. The methodology of evaluation. In: TYLER, Ralph W.; GAGNÉ, Robert M.; SCRIVEN Michael (Eds.). **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83.

ULRIK, Susanne; WENZEL, Florian M. **Partizipative evaluation: ein Konzept für die politische Bildung**. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2003.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

ZANELLI, Paolo; SAGGINATI, Barbara; FABBRI, Elena (a cura di). **Autovalutazione come risorsa**. Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2004.

*Recebido em: 03. 10. 2014.*

*Aprovado em: 27. 03. 2015.*

**Anna Bondioli** é professora titular de pedagogia geral e social na Universidade de Pavia (Itália). Seus principais interesses de pesquisa estão na área de educação infantil, avaliação educacional, na pedagogia da educação infantil. Uma de suas publicações recentes é *Participação e qualidade em educação da infância* (Editora da UFPR, 2013), editado em conjunto com Donatella Savio.