

## L'autovalutazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia per un'educazione di genere: una ricerca pedagogica in contesti italiani e brasiliani

### Riassunto

Questo articolo riguarda l'autovalutazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia in relazione all'educazione di genere implicita nelle pratiche educative. Durante gli anni del corso di Dottorato ho lavorato con gruppi di insegnanti con un metodo riflessivo, per dialogare insieme sui contesti scolastici al fine di rendere più esplicite le idee sull'educazione di genere. Presenterò e descriverò il processo di co-costruzione di una scala di autovalutazione per l'educazione di genere: il percorso si è svolto in due scuole dell'infanzia statali italiane a Palermo e in una scuola dell'infanzia comunale brasiliana a Curitiba. La ricerca presentata concerne gli ambiti della relazione educativa, del linguaggio, del gioco simbolico, dell'abilità motoria, della socializzazione e delle relazioni fra adulti. In un'ottica di pari opportunità e di consapevolezza della corresponsabilità fra scuola e famiglie, le scuole dovrebbero offrire ai bambini e alle bambine le stesse possibilità per uno sviluppo psico-fisico globale e armonioso, facilitando la socializzazione nei gruppi di pari e favorendo le potenzialità individuali. Riflettere attraverso il processo di autovalutazione a scuola dell'infanzia, a partire dall'osservazione sistematica dei contesti scolastici, può permettere l'emersione di stereotipi e pregiudizi di genere, attraverso il confronto in equipe in un dialogo intersoggettivo, per una crescita della consapevolezza docente e per un miglioramento delle pratiche educative.

**Parole-chiave:** Autovalutazione. Insegnanti di Scuola dell'Infanzia. Genere. Consapevolezza.

**Vittoria Castagna**

Università degli Studi di Palermo -  
Italia

vittoriacastagna@hotmail.com

### Para citar este artigo:

CASTAGNA, Vittoria. L'autovalutazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia per un'educazione di genere: una ricerca pedagogica in contesti italiani e brasiliani. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 270-293, maio/ago. 2018.

**DOI:** 10.5965/1984723819402018270

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018270>

## The kindergarten's teachers' self-evaluation process about gender education: a pedagogical research in certain Italian and Brazilian contexts

## O processo de autoavaliação dos professores da educação infantil sobre educação de gênero: uma pesquisa em contextos italianos e brasileiros

### Abstract

This article discusses the self-evaluation of kindergarten teachers regarding the gender education implicit in educational practices. During the years of the PhD program, I worked with groups of teachers with a reflexive method, to dialogue about contexts to make more explicit ideas about gender education. I will present and describe the process of co-construction of a self evaluation scale about gender education: this took place in two state-run Italian kindergartens in Palermo, and in a municipal Brazilian kindergarten in Curitiba. The presented research concerns the areas of educational relationships, language, symbolic play, motor ability, socialization and relations between adults. From an equal opportunities perspective and awareness of educational co-responsibility between school and families, schools should offer children, whether male and female, the same possibilities for a harmonious and all-round psycho-physical development, facilitating socialization within the peer group, and promoting individual potentials. Reflecting through the process of self-evaluation at the kindergarten level, starting from a systematic observation of schooling contexts, can allow gender stereotypes and prejudices to emerge, through the staff-team discussions in an inter-subjective dialogue, leading to an improvement in teacher awareness and on adjustment of educational practices.

**Keywords:** Self-Evaluation. Kindergarten Teachers. Gender. Awareness.

### Resumo

Este artigo discute a autoavaliação dos professores de educação infantil quanto à educação de gênero implícita nas práticas pedagógicas. Durante os anos do programa de doutorado, trabalhei com grupos de professores com um método reflexivo, dialogando sobre contextos, para ter ideias mais explícitas sobre educação de gênero. Vou apresentar e descrever o processo de co-construção de uma escala de autoavaliação sobre educação de gênero: isso ocorreu em duas escolas infantis italianas estatais, em Palermo e, em uma escola infantil municipal brasileira, em Curitiba. A pesquisa apresentada refere-se às áreas de relações educacionais, linguagem, jogo simbólico, habilidade motora, socialização e relações entre adultos. Do ponto de vista da igualdade de oportunidades e da consciência da co-responsabilidade educacional entre a escola e as famílias, as escolas devem oferecer às crianças, sejam elas meninos ou meninas, as mesmas possibilidades para um desenvolvimento psicopedagógico harmonioso e completo, facilitando a socialização dentro do grupo de pares e promovendo potenciais individuais. Refletindo através do processo de autoavaliação no nível da escola de educação infantil, a partir de uma observação sistemática dos contextos escolares, pode-se perceber a ocorrência de estereótipos e preconceitos de gênero, através das discussões em equipe em um diálogo intersubjetivo, levando a uma melhoria da conscientização do professor e no ajuste das práticas educacionais.

**Palavras-chave:** Autoavaliação. Professores. Educação Infantil. Gênero. Conscientização.

## Introduzione

Nella scuola dell'infanzia andrebbe proposta un'educazione di genere più consapevole per una promozione delle pari opportunità educative fra bambini e bambine, per il rispetto e la valorizzazione delle differenze e delle potenzialità individuali infantili. Il periodo dai tre ai sei anni rappresenta infatti un'età particolarmente significativa per lo sviluppo della globalità della persona, nell'intreccio delle sue abilità cognitive, affettive e relazionali.

Durante il mio percorso di ricerca dottorale ho lavorato sul tema della formazione dei docenti di scuola dell'infanzia in relazione alle pratiche di genere: in particolare, ho svolto con due gruppi di docenti della scuola dell'infanzia statale di Palermo (Italia), due percorsi finalizzati alla co-costruzione di uno strumento di autovalutazione riflessiva per un'educazione di genere, ma anche all'apprendimento di un modello di costruzione di uno strumento di valutazione.

Dopo aver costruito una prima versione dello strumento con le insegnanti a Palermo, l'ho sottoposta ad un gruppo di docenti di una scuola dell'infanzia di Curitiba, nello Stato del Paraná, affinché la analizzassero e la valutassero a partire dalla loro prospettiva. Allo stesso gruppo di insegnanti ho anche proposto un questionario, da me costruito, relativo alla percezione delle differenze di genere.

La cornice teorica di riferimento è costituita da una parte dal modello di valutazione formativa messo a punto dall'Università di Pavia, approfondito e sperimentato anche in Brasile; d'altra parte, il lavoro si inserisce in un filone di ricerca pedagogica riguardante l'educazione di genere, in particolare italiana, con un'attenzione al dibattito internazionale (soprattutto europeo e brasiliano).

Lo strumento co-costruito è finalizzato a favorire nei gruppi di docenti il dialogo sulle pratiche educative riguardanti il genere, e a far esplicitare, a partire dall'osservazione di contesto, idee e concezioni educative implicite.

## Per un'educazione di genere più consapevole nella scuola dell'infanzia

Il concetto di genere riguarda le connotazioni socio-psico-culturali dell'essere biologicamente sessuati (Saraceno 1996).

In ogni società i modelli di genere determinano norme e forme in cui il soggetto si identifica e rappresentano dei riferimenti impliciti nella formazione della propria identità.

Sarebbe dunque opportuno che la società offrisse ai bambini e alle bambine una pluralità di modelli di genere, perché possano compiere il più serenamente possibile i processi di identificazione e individuazione, ed esprimere se stessi con maggiore libertà. Sappiamo che pregiudizi discriminanti e violenze di genere esistono, e sono più o meno espliciti, a partire dai contesti familiari ed educativi, nei confronti dei soggetti ritenuti divergenti da un modello machista tradizionalmente dominante e normativo. Sull'opposizione binaria di genere, forzata e implicitamente gerarchica, Lingiardi (2006, p. 15) scrive che

se pensiamo al modo in cui i processi scissionali informano le costruzioni dominanti di genere, non possiamo trascurare ciò che viene scisso e poi represso o dissociato, nel tentativo di acquisire identità coerenti e culturalmente approvate, *proliferata*, direbbe Freud (1915a), *nell'oscurità*.

Anche la funzione riflessiva risulterebbe, dunque, impoverita dal tentativo di aderire in maniera monolitica ad un genere normativo. In ambito psicologico, è stato sottolineato come la capacità di un genitore di riflettere sugli stati mentali degli altri influenzi notevolmente lo sviluppo della struttura del Sé nel bambino (Fonagy e Target, 2001, p. 229-231). La capacità riflessiva può essere acquisita tramite un processo intersoggettivo, attraverso un processo di *rispecchiamento*<sup>1</sup>, in cui il bambino impara a riconoscere gradualmente emozioni, sentimenti, pensieri.

---

<sup>1</sup> Winnicott (1971, p. 184) collega la funzione di specchio della madre, o chi per lei con funzione materna, al sentimento di "sentirsi reale" del bambino. Scrive: "Sentirsi reale è più che esistere; è trovare una maniera di esistere come se stesso, e di entrare in rapporto con gli oggetti come se stesso, e di avere un sé entro cui ritirarsi per rilassarsi.". Mi sembra importante sottolineare, dunque, che, secondo Winnicott, la capacità di stare bene in solitudine e la capacità di interagire con gli altri in un sentimento di reciprocità derivano

Il lavoro di decostruzione degli stereotipi nell'educazione di bambini e bambine può nascere dalla consapevolezza della disparità di opportunità educative per maschi e per femmine, nella storia dell'educazione fino ai nostri giorni. Vera Lucia de Oliveira Gomez (2005, p. 39) nel riferire il lavoro svolto con educatrici della prima infanzia e bambini a scuola nello Stato di Rio Grande do Sul, evidenzia come, oltre l'apparente equità nel comportamento delle insegnanti con bambini e bambini, da alcune dichiarazioni siano emerse, durante una ricerca, stereotipi tradizionalmente dominanti sul maschile e femminile, che influenzano nel quotidiano la costruzione dell'identità di genere: "Os meninos sao mais agitados que as meninas, sao menos tolerantes que as meninas. As meninas comprendem mais cuando tu explica as coisas, os meninos nao né, tem que falar mais de uma vez porque elem querem usar a forza". L'autrice commenta successivamente che "Nesse processo, as diferencias socialmente construidas acabam sendo condsideradas naturais e, como tal, inscrita no biologico e legitimadoras de uma relacao de dominacao."

Sin dalla scuola dell'infanzia anche un'apparente neutralità di genere da parte dell'insegnante può contribuire, involontariamente, all'affermazione di processi di differenziazione, e alla disparità di opportunità, alimentati in ambito familiare, nei gruppi di pari e dai mass media. Come affermano Vianna e Finco (2009, p. 271), "o direito a uma educação infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero". Occorre dunque una formazione docente che consenta di leggere e controbilanciare i condizionamenti di genere e di educare alle pari opportunità, in collaborazione con le famiglie. Una formazione non adeguata può comportare infatti il rischio di proporre inconsapevolmente stereotipi e pregiudizi di genere: un modello maschile di forza potente e corazzata emotivamente e un modello femminile basato su docilità e obbedienza. La segregazione di genere implica una mutilazione emotiva e simbolica tradizionalmente imposta all'essere maschi o femmine con caratteristiche comportamentali pre-definite come standard di adeguatezza maschile o femminile, rappresenta *un'illusione coercitiva* rispetto all'infinità di declinazioni dei modi,

---

entrambe dalla possibilità di una relazione con una figura di caregiver, "sufficientemente buona", capace di restituire al bambino un'immagine di sè, nell'autenticità di emozioni e pensieri.

soggettivamente determinati, di essere e sentirsi maschi, e di essere e sentirsi femmine. Tale dicotomizzazione è specchio di un modello di società adulta, funzionale al mantenimento di una disuguaglianza di opportunità: da una parte si propone<sup>2</sup> l'immagine di un ideale maschile, forte, indipendente, competitivo, aggressivo<sup>3</sup>, dall'altra, di un ideale femminile delicato, vanitoso, accudente, premuroso.

Anche nelle attività ludiche spesso vengono proposti stereotipi di genere: se il gioco delle bambine viene spesso associato alla sfera domestica (spazio chiuso e privato), il gioco dei bambini, al contrario, all'esplorazione e all'avventura (spazio aperto e pubblico).

Il gioco simbolico rappresenta uno dei mezzi espressivi e comunicativi privilegiati durante l'infanzia, ed è caratterizzato da aspetti di varietà, possibilità di scelta e libertà. Sarebbe dunque opportuno creare al nido e a scuola dell'infanzia condizioni che favoriscano un'esplorazione ludico-creativa di ampio respiro, non rispondente a stereotipi e offrire ai bambini e alle bambine diversi modelli di genere con cui potersi confrontare.

Una recente ricerca, promossa dall'organizzazione *COFACE Families Europe* e dall'Unione Europea, è stata svolta in nove paesi europei, analizzando la presenza di stereotipi, razziali, di genere e riguardanti le disabilità, in diversi cataloghi di giocattoli. È emerso che, nella maggioranza dei cataloghi presi in esame, sono presenti immagini e messaggi stereotipati.

Secondo Schreiber e Grauper (2017, p. 118) “É importante que se contemplem as discussões de gênero na Educação Infantil para que não seja reforçado um posicionamento que normatiza, disciplina e controla comportamentos infantis, reforçando estereótipos específicos para cada gênero.” È molto importante che i servizi educativi per l'infanzia siano caratterizzata da un clima inclusivo, in cui le specificità individuali siano ascoltate empaticamente e valorizzate grazie alla mediazione e alla competenza adulta. Il processo di individuazione infantile rappresenta un passaggio

---

<sup>2</sup> In larga parte della letteratura tradizionale per l'infanzia, vengono proposti stereotipi di genere sul maschile e femminile. In questi decenni interessanti progetti editoriali hanno mostrato una nuova sensibilità e attenzione al tema dell'educazione di genere oltre gli stereotipi, e di un'educazione inclusiva.

<sup>3</sup> Come scrive Burgio: (2007, p. 322) “I giovani maschi devono mostrare caratteri considerati maschili quali l'eroismo e l'aggressività, e nascondere i lati affettuosi, gentili e vulnerabili, considerati femminili”.

delicato nella crescita, e si sviluppa particolarmente durante il periodo in cui si cominciano a riconoscere come appartenenti a un determinato genere, intorno ai due/tre anni, e negli anni successivi.

Per Di Ceglie (2015, p. 54): “Il processo di acquisizione dell’identità di genere procede parallelamente all’emergere di un senso di sé stabile”; egli aggiunge inoltre che la costruzione dell’identità di genere è comunque collegata con il desiderio di riconoscimento e con

l’ammissione della dipendenza, del nostro modo di essere nelle mani e nello sguardo di un altro, senza il riconoscimento del quale non saremmo potuti esistere e non possiamo esistere. Si tratta allora di sviluppare nuove visioni e di trovare nuove parole per narrare la complessità del fenomeno. (p. 81)

Il dialogo fra ricerca pedagogica e istituzioni risulta essere di prioritario per la creazione di un’educazione democratica e di qualità per tutte e tutti.

Per fare un esempio significativo nel contesto brasiliano, la proposta curricolare della Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 68) relativamente all’Educazione Infantile indica l’importanza di “[...] proporcionar brincadeiras diversas e jogos, através da organização do espaço, de brinquedos, de objetos e enredos, de modo que meninos e meninas tenham possibilidade de experimentar diferentes brincadeiras, independentemente do sexo”.

Sebbene oggi siano stati fatti alcuni passi avanti nella normativa riguardante le pari opportunità, sia a livello italiano che internazionale, permane comunque nella scuola una “pedagogia latente” (Becchi, 1978) che veicola un’educazione di genere spesso rispondente a stereotipi discriminanti, già dalla scuola dell’infanzia.

In Italia è stata recentemente approvata una legge sulla scuola (Legge 107/2015), che include un comma che prevede l’insegnamento a scuola dell’educazione alle differenze per la prevenzione delle violenze sessuali e di genere<sup>4</sup>. Tale comma non fa altro

---

<sup>4</sup> In risposta ad alcune polemiche sollevate da una frangia estremista conservatorista della società italiana, sia il Miur che lo AIP (Associazione Italiana di Psicologia) si sono espressi chiaramente in favore di

che recepire in sede nazionale quanto è stato deciso nell'arco di anni, con il consenso di tutti i Paesi, in sede Europea, attraverso le Dichiarazioni, e in sede Internazionale con le Carte<sup>5</sup>.

L'autovalutazione formativa degli insegnanti di scuola dell'infanzia, in chiave riflessiva<sup>6</sup>, potrebbe rappresentare uno strumento prezioso per far luce sull'educazione implicita di genere. Sarebbe possibile dare parola e forma alle motivazioni sottese ai comportamenti degli insegnanti, perché possano agire più consapevolmente e, dunque, intenzionalmente, per favorire lo sviluppo globale dei bambini e delle bambine.

La complessità e la delicatezza del processo di formazione dell'identità di genere necessitano, infatti, di una partecipazione sinergica degli adulti che si occupano dei bambini e delle bambine, volta ad una comprensione empatica delle specificità infantili e ad una loro valorizzazione. Occorrono, da parte degli adulti, la discrezione e il rispetto che consentono di accostarsi ai più piccoli, nell'autenticità e attraverso un dialogo fatto non solo di parole ma anche di linguaggio non verbale, costruito attraverso l'incontro di sguardi, toni, gesti.

La relazionalità insita nell'essere-al-mondo coinvolge sensazioni, emozioni, sentimenti, vissuti e immaginazione, e va coltivata, da chi insegna, grazie ad una formazione riflessiva permanente.

---

un'educazione di genere più consapevole e libera da stereotipi. Lo Aip ha pubblicato un documento dal titolo *“Sulla rilevanza scientifica degli studi di genere e orientamento sessuale e sulla loro diffusione nei contesti scolastici italiani”* (2015) ribadendo come *“L’inserimento nei progetti didattico-formativi di contenuti riguardanti il genere e l’orientamento sessuale aiuta a fare chiarezza sulle dimensioni costitutive della sessualità e dell’affettività, favorendo una cultura delle differenze e del rispetto della persona umana in tutte le sue dimensioni”*. (<http://www.aipass.org/documenti%20ufficiali>)

<sup>5</sup> Una tappa legislativa importante a livello internazionale per quanto riguarda, in particolare, il percorso di acquisizione di pari diritti sessuali e di genere, riguardanti sia l'infanzia che l'età adulta, è rappresentata dalla *Cedaw (Convention of the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women)* che è stata stilata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, e ratificata da 180 Stati. Inoltre, nel 2014, anche l'Unicef, ha pubblicato un documento per l'eliminazione delle discriminazioni contro bambini e genitori basate sull'orientamento sessuale o sull'identità di genere, *Eliminating discrimination against children and parents based on sexual orientation and/or gender identity* (Unicef Position Statement n. 9, novembre 2014)

<sup>6</sup> Il modello di valutazione riflessiva è caratterizzato da un paradigma ecologico, per cui l'istituzione scolastica viene vista come un sistema in cui tutti gli attori scolastici (bambini, genitori, insegnanti, dirigente scolastico, personale scolastico) sono coinvolti nel processo educativo di apprendimento, in maniera interdipendente e in relazione con il territorio.

## Un modello di autovalutazione riflessiva per gli insegnanti

La Pedagogia ha tematizzato la necessità di una formazione permanente in servizio per gli insegnanti di ogni ordine di scuola, evidenziando che dovrebbe essere finalizzata allo sviluppo di competenze didattiche, cognitive e relazionali, e da competenze riflessive e metacognitive, dal sapere *imparare a imparare*. La pratica educativa quotidiana richiede infatti una flessibilità che consenta una modulazione continua delle azioni da intraprendere al fine di rendere la scuola interessante, accogliente, e luogo di incontro fra differenze individuali, per tutti i bambini e tutte le bambine, e per le loro famiglie. A questo scopo, non è sufficiente un'applicazione di curricula e uno "svolgimento dei programmi" scolastici in senso contenutistico, come avviene purtroppo spesso già dalla scuola dell'infanzia, ma occorre un miglioramento della professionalità docente, perché fondamentale è la relazione educativa e sapere come dar voce a bambini e bambine, e collaborare con le famiglie, in maniera democratica.

Il modello di valutazione formativa per gli insegnanti di scuola dell'infanzia messo a punto dal gruppo di ricerca pavese coordinato da Egle Becchi prospetta un'idea di scuola (Bondioli, 2008, p. 13) come

setting educativo, e cioè come organizzazione complessa, che non si esaurisce nella sommatoria delle azioni dei singoli, è inserita in un contesto più ampio, dal quale riceviamo sollecitazioni e con cui entra in rapporto, i cui compiti, specificatamente formativi, riguardano non solo la piccola comunità infantile che vi è ospitata, ma anche gli adulti che, a diverso titolo, vi sono coinvolti e che, riflettendo sul proprio "agire" a favore dell'infanzia, sviluppano un sapere e una cultura che si arricchiscono attraverso la socializzazione e lo scambio.

In una società complessa e plurale, la scuola, già dalla scuola dell'infanzia, non può sottrarsi al compito di riconoscere e valorizzare differenze e mediare conflitti, essere luogo di incontro, costruzione di saperi e possibilità di crescita, di trasformazione personale e sociale. Lo stesso processo della valutazione di contesto si configura come processo riflessivo di '*mediazione simbolica*' (Bondioli, Ferrari, 2004).

Con il termine “contesto” si fa riferimento ad un *insieme complesso* di aspetti materiali, umani e simbolici, dunque, all’ambiente fisico e relazionale, che comprende tutti gli attori della scuola.

La focalizzazione del mio lavoro di ricerca sulla formazione docente finalizzata alla valorizzazione delle potenzialità individuali di bambini e bambine oltre la gabbia degli stereotipi di genere risulta essere, a mio parere, in linea con la filosofia dell’autovalutazione riflessiva: il confronto fra i diversi punti di vista delle insegnanti sui contesti scolastici osservati è finalizzato all’esplicitazione della “pedagogia latente” riguardante i generi. Si tratta di idee e valori inconsapevolmente velati da pregiudizi discriminanti e da stereotipi sull’idea di bambino e di bambina, che ostacolano o addirittura impediscono la libera espressione delle emozioni e delle preferenze nel gioco, limitano lo sviluppo dei linguaggi verbali e non verbali, e inibiscono la capacità di socializzazione.

Secondo il modello pavese di valutazione di contesto, il confronto fra punti di vista differenti sulle realtà educative può dar luogo alla costruzione di un pensiero condiviso e democratico, in cui siano presenti le soggettività e un desiderio e capacità di cooperazione professionale.

Creare ponti metaforici nella comunicazione in un gruppo è una delle specificità di chi, in quanto esperto esterno all’equipe, facilita la comunicazione in un processo di valutazione riflessiva di contesto, favorendo un passaggio dal piano del vissuto a quello dell’esperienza. Infatti, sottolinea Mignosi (2004, p. 155) “per quanto concerne l’esperienza, sia in ambito pedagogico che psicologico viene evidenziato che essa non coincide con il mero “vissuto”, ma prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria per comprenderne il senso. Conseguentemente il fare, l’agire in assenza di una riflessione, non coincide con l’esperire: l’esperienza è “pensare quello che si fa” e si serve della pratica per accrescere la conoscenza. Nell’esperienza si verifica l’intreccio e la riorganizzazione delle conoscenze pregresse arricchite, amplificate o piuttosto ridefinite e vivificate da quelle attuali,”.

Il modello pavese del “valutare-restituire-riflettere-innovare-valutare” (Bondioli, Ferrari 2004) afferma la “natura negoziale, partecipata<sup>7</sup> e “plurivocale” della qualità e il valore attribuito all’intersoggettività in tutte le fasi del processo valutativo.” (Bondioli 2015 p. 42); la valutazione riflessiva non propone dunque un adeguamento a degli standard precostituiti di qualità ma promuove la partecipazione e il confronto fra insegnanti ed educatori, ma anche tutti gli attori del processo educativo (famiglie, operatori, responsabili amministrativi, politici, bambini, e società civile), in ottica democratica, con *finalità negoziale* (Bondioli 2015): la riflessione condivisa - che avviene in particolare nella fase di restituzione e interpretazione collettiva dei dati raccolti attraverso l’osservazione - è utile non soltanto ad esplicitare idee e modelli pedagogici impliciti nelle pratiche educative, ma anche a definire insieme un’idea situata di “qualità”, e, conseguentemente delle azioni e decisioni migliorative, in una certa scuola, con certi bambini, in un determinato territorio. Si parla, a tal proposito, di “valutare per progettare” (Savio 2011, p. 56).

Il modello di valutazione presentato prende in considerazione aspetti materiali, relazionali, simbolici e organizzativi della scuola (materiali disponibili, spazi, routine, attività ludiche e creative, relazione educativa, rapporti fra colleghi e con le famiglie etc...), e non ha pretesa di esaustività, considerando anzi la valutazione con un processo aperto.

Savio evidenzia la necessità di una prospettiva “dal basso”, che cerchi di “rispondere alla domanda “come si sente un bambino in questo ambiente?” (Savio 2013,

---

<sup>7</sup> La valutazione di contesto ha carattere partecipativo: le insegnanti che partecipano alla ricerca collaborano attivamente ad essa, prendono parte attiva come soggetti nel processo di valutazione, attraverso l’utilizzo individuale degli strumenti per la raccolta dei dati, e il confronto intersoggettivo in equipe. È molto importante che nel gruppo di lavoro sia favorito un clima di non giudizio, che consenta l’emergere dei punti di vista e il dialogo.

“Partecipazione è qualcosa di concreto che va oltre l’intenzione di costituirsi come “un diritto” o un “dovere” – è un impegno fra persone”, di un gruppo di persone determinate in un preciso momento in una determinata scuola (Bondioli, Savio 2013, p. 41).

Il recente documento brasiliano *Contribucoes para a politica nacional. A Avaliacao em Educacao Infantil a partir da avaliacao de contexto* sottolinea come la partecipazione sia “condizione e possibilità per una riflessione ampia su esperienze comuni” (UFPR, 2015, p. 30), e come la valutazione dovrebbe essere inclusa nell’offerta formativa delle istituzioni scolastiche, dato che fornisce un’occasione preziosa di “ampliare la consapevolezza e le possibilità di una ristrutturazione basata sul proprio fare” (p. 33); ribadisce, ancora, come “valutazione e riflessione sulla qualità scolastica siano processi intrinsecamente collegati e convergenti” (p. 33).

p. 247) in un'ottica di educazione inclusiva, democratica, capace di valorizzare le differenze e le specificità individuali di tutti i bambini e tutte le bambine.

Il modello di qualità scolastica che è stato così delineato in questi anni è di tipo dinamico, finalizzato alla trasformazione, al miglioramento del sistema dei servizi educativi e al suo adeguamento ai bisogni educativi dell'utenza. La concezione negoziale e partecipativa<sup>8</sup> della valutazione implica che l'idea di qualità sia intersoggettivamente costruita, attraverso il dialogo intersoggettivo e la narrazione delle esperienze a partire dal proprio punto di vista.

Nel recente rapporto dal titolo *Un quadro europeo di qualità per i servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave* frutto dell'analisi critica del lavoro dell'agenzia Eurydice, dall'Ocse, dalla Rete Europea per l'Infanzia e da altre organizzazioni, relativamente alle diverse modalità di valutazione della qualità, riferito al periodo dell'educazione prescolare e caratterizzato da un approccio inclusivo e collaborativo, si dichiarano alcuni presupposti fondamentali in educazione: la necessità di valorizzare un'immagine di bambino come soggetto intenzionalmente partecipe nei processi di apprendimento e soggetto di diritti; la necessità della partecipazione e del coinvolgimento delle famiglie; la necessità di una definizione condivisa di qualità come processo dinamico, continuo e democratico, da realizzare attraverso pratiche di monitoraggio e valutazione dei contesti<sup>9</sup>.

Per quanto riguarda il contesto brasiliano, un documento del 2006, "*Parametros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*" è stato tradotto, e dettagliato, in forma di

---

<sup>8</sup> Chi promuove processi valutativi "dall'interno", esperto esterno al contesto scolastico, garante del processo e della sua democraticità, deve conoscere bene la filosofia della valutazione e gli strumenti, ed essere capace di chiarirne i valori espressi, favorire la riflessione, e di facilitare la comunicazione nel gruppo, pur presentandosi come attore del processo, partecipe come soggetto nella dinamica dialogica.

<sup>9</sup> Si afferma che i bambini vanno "messi al centro dei processi educativi e di cura progettati e agiti all'interno dei servizi" e sono caratterizzati/e dalla loro unicità, e, individualmente, presentano "bisogni diversificati sul piano del loro sviluppo emotivo, motorio, sociale e cognitivo, che, come tali, devono essere accolti e riconosciuti." (Lazzari, 2016, p. 22-23). Viene dichiarata la necessità di servizi "che incoraggino la partecipazione, rafforzino l'inclusione sociale e accolgano la diversità" e che il curricolo dovrebbe "richiedere agli operatori di collaborare con i colleghi, con i bambini, con i genitori, e di riflettere sulle pratiche agite", per una "sperimentazione educativa dal basso che contribuisce a rendere sostenibile il cambiamento all'interno dei servizi" (p. 46-48).

strumento di autovalutazione, “*Indicadores da qualidade na educação infantil*”,<sup>10</sup> pubblicato nel 2009 dal MEC (*Ministerio da Educação*), rivolto a coordinatori, personale amministrativo, insegnanti, famiglie affinché riflettano in maniera partecipata sugli indicatori proposti, per un miglioramento delle pratiche educative: vi si afferma una concezione di qualità negoziata e basata sui diritti, le necessità e le possibilità di ogni unità educativa, per una società più democratica, pacifica e solidale, in linea con i principi espressi nella “*Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente*” (ECA), fra i quali il “riconoscimento e la valorizzazione delle differenze di genere, etnico-razziali, religiose, culturali, e relative a persone con disabilità” (Brasil, 2009, p. 12)

È nel 2011 che il MEC ha incaricato un Gruppo di Lavoro di contribuire alla definizione delle politiche sulla valutazione dei servizi educativi: i lavori hanno prodotto la pubblicazione del documento “*Política de educação o infantil in Brasile: relação de avaliação*”, in cui si afferma la necessità di una valutazione partecipativa e democratica e di una collaborazione fra scuole, università, enti di ricerca e associazioni nel fare e promuovere la ricerca educativa. Nel 2013 è stata istituita la “Commissione di specialisti in educazione infantile”, con il coordinamento della Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), per implementare la valutazione dell’educazione infantile brasiliana dell’ INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas), che ha creato un Gruppo di lavoro di valutazione dell’educazione infantile.

Anche l’attuale Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, esplicita le sfide relative al tema della valutazione e della qualità, dichiarando strategie specifiche fra le quali la realizzazione biennale della valutazione partecipata, basata sui parametri nazionali di qualità, con l’obiettivo di creare un sistema di monitoraggio e accompagnamento per il miglioramento della qualità dei servizi educativi. In Brasile sono attivi forum di ricerca che contribuiscono alla discussione pedagogica sulla qualità dei

---

<sup>10</sup> Il documento è stato elaborato sotto il coordinamento del MEC (Ministerio de Educação), con la partecipazione della “Secretaria da Educação Básica, da Acao Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef”. Lo strumento è stato costruito per essere utilizzato, in maniera volontaria, dai servizi educativi per l’infanzia, e il suo utilizzo può essere incoraggiato dalla “Segreterias de Educação e Conselhos Municipais de Educação”, in quanto “la valutazione in educazione infantile deve favorire la creazione di strategie adeguate alle diverse fasi di sviluppo vissute dai bambini.” (UFPR, 2015, p. 21).

servizi per l'infanzia, favorendo la partecipazione sociale e dialogando con le istituzioni<sup>11</sup>, a livello locale e nazionale.

Il documento DCNEI (*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*) del 2009<sup>12</sup>, esplicita che la valutazione “dello sviluppo dei bambini” non ha obiettivi di “selezione, promozione o classificazione” (art.10, Brasil, 2009a, p. 5), bensì formativi, e ribadisce gli obiettivi dell'educazione in relazione all'infanzia, ossia favorire i diversi linguaggi espressivo-comunicativi e la socializzazione, nel rispetto del “diritto alla sicurezza, alla salute, alla libertà, alla fiducia, al rispetto, alla dignità, al gioco, alla convivenza e all'interazione con altri bambini” (Brasil, 2009a, p. 18).

Sia il documento “Indicadores de qualidade na educacao infantil” che il DCNEI, pubblicati nel 2009, sono stati fra le fonti utilizzate per la costruzione di una proposta per l'elaborazione o revisione di strumenti di valutazione in educazione infantile, “Contributi per la politica nazionale. La valutazione in educazione infantile a partire dalla valutazione di contesto”<sup>13</sup>, pubblicata nel 2015 da MEC, SEB (Secretaria de educacao basica), e COEDI

<sup>11</sup> Nel 2006 una ricerca dal titolo “*Consulta sobre qualidade de educacao infantil*”, è stata realizzata dalla “Campagna nazionale per il diritto all'educazione”, in collaborazione con il Movimento MIEIB (Movimento Interforuns de Educacao Infantil do Brasil), “il cui obiettivo principale è stato ascoltare i protagonisti, dentro e fuori le istituzioni, inclusi i bambini, nel tentativo di conoscere le loro concezioni sull'educazione infantile e le loro opinioni sui criteri di qualità in questa tappa dell'educazione” (UFPR, *Contribucoes para a Politica Nacional. A Avaliacao em Educação Infantil a partir da Avaliacao de Contexto*, 2015, p. 25). Diversi convegni e seminari sono stati organizzati e promossi dal Mec, dalla Fondazione Carlos Chagas e Nuclei di studio e ricerca sull'infanzia e l'educazione infantile, dell'UFPR/NEPIE

<sup>12</sup> Sottolineo che nel documento viene dichiarato che l'Educazione Infantile deve rispettare “principi etici (autonomia, responsabilità, solidarietà e rispetto verso il bene comune, verso l'ambiente e verso le differenti culture, identità e singolarità), politici (diritti di cittadinanza, all'esercizio della capacità critica e al rispetto dell'ordine democratico), estetici (sensibilità, creatività, ludicità, libertà di espressione nelle diverse manifestazioni artistiche e culturali)” (Brasil, 2009, p16). Vi si afferma che la proposta pedagogica delle istituzioni deve offrire - garantendo la partecipazione, il dialogo e l'ascolto delle famiglie, nel rispetto e valorizzazione delle diverse forme di organizzazione - condizioni e risorse perché i bambini usufruiscano dei diritti civili, umani e sociali, nel rispetto della democrazia e con la liberazione di relazioni di oppressione generazionale, socioeconomica, etnico-razziale, di genere, e culturale. Il DCNEI del 2009 riconosce inoltre la dignità del bambino come persona, la protezione e prevenzione contro qualsiasi forma di violenza - fisica o simbolica - e maltrattamento all'interno dell'istituzione o agita dalle famiglie (Brasil, 2009, art.8).

<sup>13</sup> Alla ricerca hanno collaborato equipe dell'UFPR (Gizele de Sousa, Catarina Moro e Angela Scalabrini Coutinho come ricercatrici; Etienne Baldez Louzada Barbosa e Patricia Teixeira Krueger come assistente alla ricerca; Ana Julia Lucht Rodrigues come segretaria; Franciele Ferreira Franca, nella gestione finanziaria), dell' UDESC (Universidade de Estado de Santa Catarina), (Geysa Spitz Alcoforado de Abreu e Julice Dias come ricercatrici; Aline Helena Mafra come assistente alla ricerca), dell'UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) (Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria Ines Mafra Goulart come ricercatrici; Sandro Vinicius Sales dos Santos, come assistente alla ricerca), e dell' UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) (Daniela Guimares e Patricia Corsino come ricercatrici; Marina Castro come assistente alla ricerca). Il

(Coordenação geral de educação infantil), em colaboração com l'UFPR (Universidade Federal do Paraná), com o coordenamento de Rita de Cassia Freitas Coelho (Coordenadora geral de Educação Infantil/COEDI/DICEI/SEB/MEC, e de Gizele de Souza, Catarina Moro e Angela Scalabrin Coutinho (UFPR).

I “Contributos para a política nacional” são caracterizados por um enfoque reflexivo, participativo e democrático para a avaliação do contexto nas suas dimensões organizativas (temporais, espaciais, materiais, relacionais), atento à inclusão das diferenças étnicas, culturais e de gênero, para “garantir a cada criança oportunidade adequada ao seu desenvolvimento, crescimento e aprendizagem” (p. 64).

Vou evidenciar, além disso, que uma revisão das DCNEI de 2009 foi publicada em 2013, no âmbito das “Diretrizes curriculares nacionais da educação básica”, na qual a introdução indica que “A educação deve favorecer o desenvolvimento na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (Brasil, 2013, p. 4). No texto, afirma-se, “em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais um novo paradigma dos serviços para a infância”, iniciado em 1959 com a Declaração Internacional dos Direitos da Infância e Adolescência, e tornou-se referência para os movimentos sociais pelo direito à educação infantil: nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2013<sup>14</sup>, que para a sua realização e consolidação - é declarado - necessita da participação e cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições:

todos os atores da educação devem participar do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independentemente do seu gênero, da sua origem

---

o projeto foi realizado com o apoio de Anna Bondioli e Donatella Savio (Universidade de Pavia) e com a colaboração de Elena Mignosi (Universidade de Palermo), Elisabet Ristow Nascimento, Arleandra Cristina Talin do Amaral e Gioconda Ghiggi

<sup>14</sup>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO, RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 (\*) Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). No documento se declara que “todas as pessoas, independentemente do seu gênero; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática.” (Brasil, 2013, p. 516).

nazionale ed etnica, dalle loro condizioni economiche, sociali o culturali, dalle loro scelte religiose, dall'orientamento sessuale, identità di genere, età, disabilità o alta abilità, disturbi dello sviluppo, hanno la possibilità di usufruire di un'educazione non discriminatoria, e democratica. (Brasil, 2013, p. 516)<sup>15</sup>

## Il lavoro di costruzione dello strumento autovalutativo per l'educazione di genere

È in questa cornice che si inserisce il mio lavoro di ricerca sull'autovalutazione riflessiva con le insegnanti di scuola dell'infanzia per un'educazione di genere per un miglioramento delle pratiche educative.

Durante il lavoro nelle scuole a Palermo<sup>16</sup>, ho svolto dei percorsi di osservazione e autovalutazione finalizzati alla costruzione di uno strumento autovalutativo per l'educazione di genere per le insegnanti della scuola dell'infanzia, nonché all'apprendimento di un modello di costruzione di uno strumento di valutazione della qualità della scuola dell'infanzia.

La parte sperimentale della mia ricerca è stata accompagnata dalla stesura, da parte mia, di report narrativi come “*strumentazione narrativa, dialogica, cronologica e ricostruttiva*, utile sia nella fase di raccolta di dati sia in quella riflessiva” (Benvenuto, 2015, p. 233).

La proposta dei percorsi autovalutativi con le insegnanti è stata strutturata in diverse fasi: osservazione sistematica dei contesti (ambientali e relazionali) educativi; utilizzo individuale di strumenti autovalutativi (raccolta dati); restituzione da parte della

<sup>15</sup> Viene inoltre dichiarato: “Reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos. Essa concepção de Educação em Direitos Humanos è refletida na própria noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressa em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania” (p. 516).

<sup>16</sup> In una prima scuola il percorso si è svolto nel quartiere Zisa, da Maggio 2015 a Febbraio 2016; nella seconda, nel quartiere Passo di Rigano-Uditore, da Marzo a Giugno 2016; sono stati coinvolti un gruppo di cinque e un gruppo di sette insegnanti disponibili e interessate a partecipare alla ricerca

ricercatrice dei dati raccolti; confronto e dialogo sui dati raccolti, a partire dai diversi punti di vista; co-costruzione di uno strumento di autovalutazione relativo all'educare alle differenze di genere.

Strumenti utilizzati nella ricerca sono due scale di osservazione e valutazione del contesto scolastico - la scala AVSI (Autovautazione Scuola dell'Infanzia) costruita da un gruppo di ricerca afferente all'Università di Pavia e la Scala ECERS-SOVASI (Scala di osservazione e autovalutazione della scuola dell'infanzia), costruita negli anni Ottanta in contesto statunitense, poi tradotta e adattata in italiano dall'equipe di ricerca pavese - e un questionario a risposta mista sull'educazione di genere, e questionari metavalutativi, in un'ottica di ricerca qualitativa e partecipata.

Le aree di indagine principali hanno riguardato la relazione educativa, la responsabilizzazione sociale dei bambini, la sensibilizzazione alle differenze, le attività ludico-creative, il linguaggio, la socializzazione fra pari.

Dopo un'iniziale presentazione alle insegnanti del percorso e degli strumenti utilizzati per la ricerca, ho proposto l'uso di un *brainstorming* di gruppo sull'educazione di genere, che ha permesso l'emersione e una prima condivisione di idee relative alle eventuali differenze fra bambini e bambine. Successivamente, è stato svolto il lavoro di osservazione e autovalutazione riflessiva, da parte insegnanti e da parte mia nel ruolo di esperta in valutazione. Per la ricerca, ho utilizzato alcuni indicatori<sup>17</sup> delle scale di valutazione Avsi e Sovasi che propongono, fra i criteri di qualità, anche la sensibilizzazione alle differenze e la valorizzazione delle specificità individuali infantili. Pur non essendo costruiti per l'educazione di genere, sono strumenti caratterizzati da un'articolazione che consente di leggere la complessità dell'esperienza educativa e di esplicitarne aspetti

---

<sup>17</sup> In particolare, ho selezionato, d'accordo con le insegnanti, i seguenti items, perché ritenuti più utili per avviare un discorso sulle pratiche quotidiane di educazione di genere:

- Scala Avsi: item 1 (l'inserimento); item 3 (le relazioni adulto-bambini); item 4 (la responsabilizzazione sociale dei bambini); item 5 (l'organizzazione dei gruppi); item 6 (la sensibilizzazione alle differenze); item 20 (il gioco del far finta: materiali e allestimento ambientale); item 22 (il gioco del far finta: il ruolo dell'adulto)

- Scala Sovasi: item 1 (benvenuto e commiato); item 5 (pulizia personale); item 13 (concettualizzazione); item 14 (linguaggio spontaneo); item 21 (attività artistiche); item 22 (musica e danza); item 23 (costruzioni); item 29 (gioco libero); item 31 (consapevolezza delle specificità); item 32 (clima sociale)

significativi. Successivamente, ho somministrato un questionario a risposta aperta<sup>18</sup> per indagare le diverse percezioni e rappresentazioni sulle differenze di genere fra bambini e bambine da parte delle insegnanti, in base alla loro esperienza professionale. A partire dai dati raccolti e dal confronto con le insegnanti in gruppo, ho poi costruito uno strumento autovalutativo riguardante l'educazione di genere articolato in sei aree riguardanti: la relazione educativa, il linguaggio verbale, il gioco simbolico, l'attività motoria, la socializzazione fra pari, le relazioni fra adulti (con riferimento in particolare al clima relazionale fra colleghe/i e collaborazione fra scuola e famiglie).

La prima versione dello strumento è stata poi discussa con i gruppi di docenti delle due scuole di Palermo; tramite l'utilizzo di un questionario di metavalutazione sul percorso svolto e di un questionario sullo strumento realizzato<sup>19</sup>, ho poi raccolto idee e suggerimenti per poter apportare modifiche e miglioramenti.

In una fase successiva<sup>20</sup>, ho svolto un periodo di ricerca in una scuola dell'infanzia in Brasile, presso un istituto scolastico comunale della città di Curitiba. Il percorso ha coinvolto dieci insegnanti di scuola dell'infanzia, disponibili e interessate a partecipare al tema dell'educazione di genere. Ho inizialmente effettuato un incontro di presentazione del lavoro di ricerca e dello strumento di un questionario da me costruito relativo alla percezione delle differenze di genere nel comportamento di bambini e bambine secondo l'esperienza professionale docente. Ho quindi svolto sei giornate di osservazione nelle aule, con la finalità di osservare le pratiche di educazione di genere, e infine ho restituito alle insegnanti i dati raccolti durante l'osservazione stimolando un confronto ed una riflessione di gruppo su idee e opinioni relative al tema del genere in educazione. Successivamente ho somministrato il questionario sulla percezione delle differenze di genere nel comportamento di bambini e bambine, e il questionario valutativo sullo strumento costruito a Palermo.

---

<sup>18</sup> Ad esempio, una domanda del questionario da me costruito è "Pensi di comportarti diversamente con bambini e bambine a scuola? Se sì, perché? In quali ambiti?"

<sup>19</sup> Nel questionario si chiedeva, in particolare, se le insegnanti fossero d'accordo con la filosofia e con la gradazione di valore dello strumento, e se ritenessero che potessero essere modificati o aggiunti degli indicatori per un'analisi delle pratiche di educazione di genere

<sup>20</sup> In particolare, dal mese di Aprile a Giugno 217.

Dalle insegnanti coinvolte a Curitiba lo strumento costruito a Palermo è stato considerato interessante e di potenziale utilità anche per una lettura e una riflessione sulle pratiche educative nei contesti brasiliani. È emersa, in accordo con la filosofia del modello autovalutativo utilizzato, anche la necessità di favorire, in una collaborazione sinergica con le famiglie, le specificità individuali di bambini e bambine, ma anche che, in presenza di differenti condizioni socio-economiche e familiari, siano garantiti gli stessi diritti in campo educativo.

### Osservazioni, riflessioni, confronti tra Palermo e Curitiba

Sia a Palermo che a Curitiba, se da una parte è stata dichiarata l'assenza di stereotipi e di discriminazioni nei contesti scolastici di riferimento, dall'altra è stata affermata l'esistenza di una differenza nel comportamento di bambini e bambine rispondente a un'idea di maschile e femminile stereotipati, e, dunque, anche già implicitamente gerarchizzati.

E' stato rilevato, dalle osservazioni e dal confronto, che alcune aree di gioco erano organizzate secondo stereotipi di genere (ad esempio, con l'allestimento dell'angolo per giocare al "salone di bellezza" e dell'angolo per giocare all'"officina meccanica") e che, pur non essendo rivolte esclusivamente a bambine o bambini, tali aree erano spesso frequentate in maniera differenziata per genere.

Durante i diversi percorsi di lavoro, sia a Palermo che a Curitiba, sono emerse, attraverso l'utilizzo degli strumenti, alcune idee simili di bambina e bambino e alcuni modelli di genere impliciti nelle pratiche educative.

In particolare, attraverso i dati rilevati a Palermo e a Curitiba, per quanto riguarda la sfera espressivo-comunicativa, è emersa l'idea che le bambine siano più affettuose ed espansive, esternino di più le loro emozioni, "utilizzino" il pianto, siano più mature nell'espressione linguistica, e che i bambini esprimano invece maggiore oppositività e rabbia, e abbiano maggiori difficoltà nel linguaggio verbale. Per quanto riguarda l'area

ludico-creativa<sup>21</sup>, alcune insegnanti hanno dichiarato che non ci sono differenze nel comportamento di bambini e bambine, e le preferenze e le modalità del gioco e l'espressione creativa dipendono dal soggetto; altre insegnanti hanno espresso, invece, l'idea che “perlopiù” esistono delle differenze nel comportamento ludico di bambini e bambine. Ad esempio, è stato affermato che i bambini preferirebbero il gioco libero, giochi di costruzioni, macchine, “transformers”, animali, fare gare di lotta, personaggi supereroi e attività di movimento, e che sarebbero più irruenti e/o più buffi nel gioco motorio, mentre le bambine sarebbero più orientate verso il gioco di ruolo e simbolico (ad esempio, secondo alcune insegnanti, le bambine preferirebbero i ruoli familiari, in particolare giocare a rappresentare la mamma, la maestra, l'estetista...), preferirebbero giocattoli quali stoviglie, bambole, amerebbero giochi più tranquilli rispetto ai maschi, e la danza. Al contempo, sia a Palermo che a Curitiba, è stata evidenziata l'idea che bambini e bambine socializzano quotidianamente fra loro, sia durante le attività ludiche (gioco motorio, simbolico, attività creativo-manipolativa, puzzles, giochi di società etc) che durante le routines (ad esempio, il pranzo) e i momenti di transizione (ad esempio, nei momenti di attesa fra un'attività didattica e l'altra).

Le docenti hanno comunque espresso punti di vista e idee differenti, che sono state, nelle scuole, a Palermo e a Curitiba, motivo di dialogo e di esplicitazione dei modelli tacitamente espressi nelle pratiche, sia per quanto riguarda gli aspetti relazionali (la relazione educativa, le relazioni fra pari, le relazioni fra scuola e famiglie) che materiali<sup>22</sup> (ad esempio, l'allestimento delle aule, i giocattoli e i libri utilizzati).

Mentre è apparso evidente che gli aspetti materiali sono culturalmente determinati, è servito più tempo perché alcune insegnanti accogliessero l'idea che anche gli aspetti relazionali e simbolici sono influenzati da fattori sociali. Ad esempio a Palermo alcune insegnanti avevano sottolineato inizialmente un carattere di “spontaneità” della relazione educativa, che ostacolerebbe la possibilità di un apprendimento e di una formazione docente proprio sugli aspetti relazionali,

---

<sup>21</sup> Certamente le aree indagate sono strettamente interconnesse fra loro. Ad esempio, il gioco è anche mezzo espressivo e comunicativo.

<sup>22</sup> Sottolineo l'intreccio indissolubile fra aspetti relazionali e materiali.

Inoltre, mentre sono stati riconosciuti comunemente come fattori d'influenza sull'educazione di genere la società e le famiglie, è mancata, in alcune partecipanti, l'espressione di una consapevolezza del ruolo della scuola nel rafforzare o indebolire gli stereotipi che continuano ad alimentare disparità di genere.

Un esempio di discriminazione di genere non mediata adeguatamente dalle insegnanti è rappresentato da questa situazione di gioco fra bambini e bambine, da me osservata nella scuola brasiliana:

Due bimbi e una bimba giocano con le costruzioni; un bimbo vuole un pezzo delle costruzioni con cui sta giocando la bimba, le dice di darglielo e di andare a giocare con la cucina. Lei butta per terra i pezzi con cui stava giocando, e dice, come con rassegnazione e rabbia, <<vado a giocare alla cucina!>>. Diverse bimbe stanno giocando alla cucina, altre disegnano. Bimbi giocano con costruzioni e macchinine. Una bimba dorme in un cantuccio per il risposino. Alcune bimbe giocano con bambolotti, a dare la pappa. Un bimbo, appena arrivato in aula, piange; la maestra si rivolge a me dicendomi che si comporta così "quando è contrariato". Una bimba si avvicina ai due bimbi che giocano con le costruzioni; il bimbo che aveva detto alla compagna di giocare con la cucina, dice anche a questa bimba che non può giocare, lei chiede il perché, le risponde che deve andare "alla cucina". Lei prende dei pezzi di costruzioni, viene a giocare accanto a me e poi, direi con soddisfazione, mi fa vedere quello che ha costruito.

Questa descrizione osservativa di un momento di quotidianità scolastica mi pare possa evidenziare, in conclusione, la necessità di ascolto e consapevolezza dell'insegnante affinché non vengano riprodotti nelle pratiche educative quotidiane stereotipi discriminanti e siano tutelati i diritti infantili.

Attraverso l'autovalutazione di contesto, l'insegnante diventa ricercatore, soggetto attivo nel fare ricerca, nel conoscere e analizzare i contesti in cui lavora e di cui fa parte; il lavoro di gruppo, è basato sul riconoscimento delle differenze interpersonali, sull'ascolto, sulla mediazione, sulla potenzialità trasformativa e migliorativa del lavoro di osservazione dei contesti scolastici e di interpretazione condivisa dei dati raccolti. Non si tratta infatti di definire delle verità 'oggettive', ma di riconoscere la parzialità dei punti di

vista sulle pratiche educative e l'importanza del dialogare insieme, per la creazione di migliori condizioni per il benessere psico-fisico e per la crescita globale, più armoniosa e più serena possibile, dei bambini e delle bambine.

## Riferimenti

Benvenuto Guido, **Stili e metodi della ricerca educativa**, Carocci, Roma, 2015.

Bondioli Anna, Savio Donatella, a cura di, **La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani**, Edizioni Junior, Parma, 2015.

Bondioli Anna, Ferrari Monica, Ferrari Valerio, Mignosi Elena, Savio Donatella, **Leggere le Indicazioni. Riflessioni e proposte per la scuola dell'infanzia**, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma, 2013.

Bondioli Anna, Ferrari Monica, a cura di, **Educare la professionalità degli educatori per l'infanzia**, Junior Editore, Bergamo, 2004.

Bondioli, Anna, Becchi Egle, Ferrari Monica, Gariboldi Antonio, *Scala AVSI. Autovalutazione nella scuola dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano, 2001.

Brasil, DCNEI, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** Diário oficial da Uniao, Brasilia, DF, 18 dez. 2009°.

Brasil, **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**, Brasilia, DF: MEC/SEB/COEDI, 2009b.

Brasil, **Parametros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**, Brasilia, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI/2006b.

Burgio Giuseppe, *Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione* in Olivieri S., a cura di, **Educazione al femminile. Una storia da scoprire**, Guerini, Milano, 2007.

COFACE (Confederation of Family Organizations in the European Union), **Toys catalogues in Europe: making or breaking stereotypes?**, 2016.

<http://www.coface-eu.org/wp-content/uploads/2017/01/ToysAndDiversity-Publication.pdf>  
De Oliveira Gomes Vera Lucia, *A CONSTRUÇÃO DO FEMININO E DO MASCULINO NO PROCESSO DE CUIDAR CRIANÇAS EM PRÉ-ESCOLAS*, in **Texto, contexto, enfermagem, Florianopolis**, 2006, 15(1).

De Sousa Gizele, Moro Catarina, Scalabrin Coutinho Angela, **Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto**, Appris Editora, Curitiba, 2015.  
Fonagy Peter, Target Mary, **Mentalizzazione e attaccamento**, Cortina Editore, Milano, 2001.

FLORIANÓPOLIS, **Curriculo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianopolis**, 2015, Volume III.

Fundação Carlo Chagas, Departamento de pesquisas educacionais, **Consulta sobre qualidade de educação infantil**, 2006.  
<file:///C:/Users/Acer/Downloads/qualidade\_educacao\_infantil\_brasil.pdf >.

Goulart de Faria Ana Lucia., **Pequena infancia, educacao e genero: subsidios para um estado da arte**, in Cadernos Pagu (26) janeiro-junho 2006, pp. 279-287.

Harms T., Clifford R.M., adattamento italiano di Monica Ferrari e Antonio Gariboldi, **Sovasi, Scala di Osservazione e Valutazione della Scuola dell'Infanzia**, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2003.

Lazzari Arianna, a cura di, **Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto elaborato dal Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'Infanzia sotto l'egida della Commissione Europea**, Zeroseiup, San Paolo d'Argon (BG), 2016.

Lingiardi Vittorio, **La generazione del soggetto** in Dimen Muriel., Goldner Virginia., **La decostruzione del genere**, Il Saggiatore, Milano, 2006.

MEC, Lei do PNE (Plano Nacional de Educação) n.13.005/2014  
[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)

MEC/SEB/COEDI/UFPR, *Contribuções-para-a-politica-nacional-a-avaliacao-em-educacao-infantil-a-partir-da-avaliacao-de-contexto*, Curitiba, PR, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CONSELHO PLENO, RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 (\*) Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)

MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), *Legge107/2015*  
<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>  
<http://www.istruzione.it/allegati/2015/prot1972.pdf>

Mignosi Elena, **Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al “pensare riflessivo”** in Bondioli A., Ferrari M., a cura di, **Educare la professionalità degli operatori per l’infanzia**, Edizioni Junior, 2004.

ONU, (1979), **The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW)**

<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm>

ONU, (1989), **Convention on the Rights of the Child**

<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Piccone Stella Simonetta, Saraceno Chiara, a cura di, **Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile**, Il Mulino, Bologna, 1996.

Quagliata Emanuela, Di Ceglie Domenico, **Lo sviluppo dell’identità sessuale e l’identità di genere**, Astrolabio-Ubaldini Editore, Roma, 2015.

Savio Donatella, **Il gioco e l’identità educativa del nido d’infanzia**, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2011.

Schreiber Elisabeth, Graupe Mareli Eliane., *Gênero na Educação Infantil: análise dos planejamentos e do PPP de um núcleo de educação infantil de Florianópolis*, in **Revista Zero-a-seis**, Jan./Jun. 2017.

UNICEF (2014), **Eliminating discrimination against children and parents based on sexual orientation and/or gender identity**, (Unicef Position Statement n.9)

[http://www.unicef.it/Allegati/Position\\_Paper\\_Sexual\\_Identification\\_and\\_Gender\\_Identity\\_12\\_Nov\\_2014.pdf](http://www.unicef.it/Allegati/Position_Paper_Sexual_Identification_and_Gender_Identity_12_Nov_2014.pdf)

Vianna Claudia, Finco Daniela, **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder in Cadernos Pagu**, julho-dezembro 2009.

Winnicott Donald, **Gioco e realtà**, Armando Editore, Roma, 2006 (Ed. originale 1971).

Recebido em: 20/02/2018

Aprovado em: 30/03/2018

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](mailto:revistalinhas@gmail.com)