

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

ROCHELE RITA ANDREAZZA MACIEL

**ITINERÁRIOS NO PROCESSO DE EDUCAR NA INFÂNCIA: DIÁLOGOS ENTRE
PEDAGOGIAS**

CAXIAS DO SUL

2019

ROCHELE RITA ANDREAZZA MACIEL

**ITINERÁRIOS NO PROCESSO DE EDUCAR NA INFÂNCIA: DIÁLOGOS ENTRE
PEDAGOGIAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção de título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos e co-orientação Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa
Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

CAXIAS DO SUL

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

M152i Maciel, Rochele Rita Andrezza

Itinerários no processo de educar na infância : diálogos entre pedagogias / Rochele Rita Andrezza Maciel. – 2019.

175 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.

Coorientação: Maria Carmen Silveira Barbosa.

1. Educação de crianças. 2. Creches - Itália. 3. Escolas - Itália. I. Ramos, Flávia Brocchetto, orient. II. Barbosa, Maria Carmen Silveira, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 373.2

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Paula Fernanda Fedatto Leal - CRB 10/2291



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre pedagogias”

Rochele Rita Andrezza Maciel

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 18 de julho de 2019.

Banca Examinadora:

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (presidente – UCS)

Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (coorientadora – UFRGS)

Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Dra. Anna Lia Galardini (UNIFI)

Dra. Luciane Pandini Simionatto (UNISUL)

Dra. Claudia Panizzolo (UNESP)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Bairro Petrópolis - CEP 95070-560 - Caxias do Sul - RS - Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 - CEP 95020-972 - Caxias do Sul - RS - Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 - www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul - CNPJ 88 648 761/0001-03 - CGC/TE 029/0089530

Mod. 130033

Refletir é olhar para o próprio fazer,
permitindo que seja melhorado.
A qualidade educacional não é dada de
uma vez por todas, deve ser cultivada dia
a dia, requer perguntas e verificações.
Toda realidade é diferente e está em
movimento, requer enfrentar problemas
e encontrar soluções que só podem
emergir mantendo aberta a relação entre
prática e a reflexão.

Anna Lia Galardini (tradução nossa)¹

¹ **Do original:** La riflessione è uno sguardo sul proprio fare che consente di migliorarlo. La qualità educativa non è data una volta per tutte, deve essere coltivata giorno per giorno, presuppone domande e verifiche. Ogni realtà è diversa e in movimento, richiede di affrontare problemi e di trovare soluzioni che possono emergere solo mantenendo aperto il rapporto tra pratica e riflessione.

Tempo de infância...



...é um tempo imenso, que as crianças têm o direito de poder explorar e experimentar plenamente.

S. Mantovani (tradução nossa) ²

² **Do original:** “Il tempo dell’infanzia... è un tempo immenso, che i bambini hanno il diritto di poter esplorare e sperimentare con pienezza.”

DEDICATÓRIA

À **minha família**, que me ensina diariamente, em nosso cotidiano, a *ser filha, esposa, professora e mãe*.

A **Marco e Sophia**, minhas crianças pequenas, que todos os dias me ensinam a compreender a singularidade do pensamento de *ser criança*.

Ao **Bira**, meu esposo, por acolher, incentivar e voar junto comigo nas mais distantes viagens pelo mundo da educação.

AGRADECIMENTOS

*Esse tempo é chamado de gratidão!
Gratidão pelo sentimento que meu coração sentiu
diante desse grupo peculiar, fazendo-me mudar
temporalidades e rotas da minha história.*

O *tempo* me acompanha desde a minha existência, porém apresento *a passagem de um tempo especial*, de aprofundamento de experiências e estudos, o tão sonhado doutorado. E perante ele, as percepções gratificadas do cotidiano vivido.

No tempo passado....

...Trago minha herança

A minha querida mãe, a Marli, pois tanto me orgulho de ser sua filha e ter como herança toda sua persistência em sempre continuar a seguir os objetivos. Não saberia nem como agradecer tanto acolhimento e ajuda por todos esses dias, semanas, meses e anos em que vem me dando suporte.

Ao Jorge, meu irmão, pela assistência e força sempre presente em todos os momentos almejando junto comigo novos caminhos profissionais.

No tempo presente....

...Trago os momentos significativos

Ao **Bira**, meu esposo, pelo amor e cuidado com nossa família, pelos momentos mais ricos de aprendizagens, de conflitos, de dúvida, decisões, enfim por tudo aquilo que fizemos juntos.

Ao **Marco** e à **Sophia**, filhos que nasceram, cresceram e se desenvolveram junto a cada palavra posta neste estudo. A vocês e com vocês, os encantos da defesa por uma infância melhor.

A **Flávia Brochetto Ramos**, minha orientadora, que confiou em mim mais uma vez, pelas orientações sempre diligentes, partilhando desafios e conquistas e, especialmente pela amizade e olhar sensível e atento àquilo que, muitas vezes, não consigo perceber.

A **Maria Carmen Silveira Barbosa**, a Lica, minha co-orientadora, que me acolheu em seu grupo de orientação, pela sua escuta atenta, sensibilidade, sabedoria em guiar e por reafirmar/refinar em mim o desejo de continuar a pesquisar esse mundo encantador que é a infância.

A **Ana Lúcia Goulart de Faria**, professora colaboradora *Unicamp* e *Università degli Studi Milano Bicocca*, que, mesmo tão distante de mim, mudou rotas e indicou possibilidades de aproximação entre os profissionais do Brasil e da Itália.

A **Clara Silva**, orientadora na *Università degli Studi di Firenze*, por me receber, prestar todo auxílio na minha estada, acolher minha pesquisa, oportunizar diferentes perspectivas acadêmicas e me apresentar aos interlocutores italianos.

A **Anna Lia Galardini**, orientadora dos percursos educacionais nas escolas italianas da Região da Toscana, a sua acolhida, escuta atenta, orientações, apontamentos e aconselhamentos foram especiais e significativos. A sua generosidade, simplicidade e conhecimento teórico-prático me fortalecem a continuar desbravando os itinerários pedagógicos infantis.

A **Roberta Cardini, Simona Serina, Donatella Giovannini e Sonia Iozelli**, pedagogistas e professoras italianas, pelo afeto, materiais pedagógicos e disponibilidade em me assessorar na constituição e no direcionamento na pesquisa.

As **Gabri, Dora e Patrizia**, professoras dos Nidos e Scuolla dell' Infanzia, pelo carinho, risadas, caronas, mensagens, comparações entre nossos países e ensinamento prático do cotidiano cultural das escolas italianas.

À **Universidade de Caxias do Sul (UCS)** e ao curso de Educação Física, pela oportunidade de conceber a continuidade da minha formação continuada no Brasil e na Itália.

À **Universidade de Caxias do Sul (UCS)** e ao curso de Educação Física, pela oportunidade de conceber a continuidade da minha formação continuada no Brasil e na Itália

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação**, pelas contribuições oferecidas ao longo do curso, especialmente as professoras Terciane Ângela Luchese e Carla Beatris Valentini.

Aos **professores participantes da banca de qualificação da tese**, Profa. Annete Abramowicz, Profa. Maria Carmen Silveira Barbosa e Profa. Eliana Rella, pelo olhar crítico e de ensinagem, no momento de construção e direcionamento da pesquisa.

Aos **colegas da primeira turma de doutorado da UCS** que, apesar de minhas ausências, compartilharam comigo momentos de aprendizado, trocas, conversas sobre nosso cotidiano, em especial a Elsa Monica, Carla e Adriano.

Às **colegas do grupo de pesquisa da UFRGS**, pelos encontros que, embora poucos, foram enriquecedores para construir novas aprendizagens, de modo especial a Claines Kremer, Clarice Bourscheid, Carolina Gobatto e Vanessa Quadros.

Ao **Colégio São José**, escola na qual me constituo professora, por me dar a oportunidade de sempre continuar minha formação continuada.

À **Janaina, Rosane, Aline e Marilei**, colegas de escola, que na minha ausência e permanência, acreditam junto comigo que devo continuar estudando.

Às **professoras de Educação Infantil**, do Colégio São José, pela confiança, carinho e persistência na escolha de melhores caminhos para o contexto da Educação Infantil, de modo especial das que caminharam comigo no período de doutoramento: Adriana, Andreia, Amanda, Ana Maria, Paula, Claudia, Danielle, Denise, Raquel, Melina, Michele, Priscila.

A **Natalia, Lilibeth e Tatiane**, professoras da Educação Infantil do Colégio São José, colegas que, primeiramente, se aventuram pela educação de crianças pequenas junto a mim,

mas que tanto contribuíram para que novos sentidos e significados fossem implantados em nosso cotidiano e nos novos rumos da minha pesquisa.

A **Rejane e ao Gabriel**, amigos brasileiros, sem os quais a chegada e a partida da Itália não seriam. Obrigada pelos momentos que passamos juntos, e por nos ensinarem que a cultura italiana é algo peculiar de se conhecer e viver. Foi bom encontrá-los e estar com vocês!

A **Paola e Floriano**, amigos italianos, pela gentileza, paciência em nos ouvir, descobertas, dúvidas, jantas, risadas, discussões sobre as culturas, enfim por tudo o que fizeram a mim e pela minha família. Os momentos de final de tarde, na Piazza San Lorenzo - Pistóia foram maravilhosos e guardados com enorme carinho.

Aos **compadres**, Lizete, Gelson, Caroline, Edson, Samuel, Virginia e Nathalia pela constante assistência. Foram tantos dias e finais de semana de socorro que a casa de vocês se tornou a minha segunda moradia.

Ao **Fernando e Adelina**, amigos que a vida me deu, pelas aventuras, passeios, jantas, entretenimento aos gêmeos nas ausências e convivência na Itália, enfim, por todo o carinho, ajuda e presença constante em nossa vida.

A **Marli T. Marangoni**, pela leitura atenta e polidez nas palavras escritas nesse texto.

Aos bolsistas, **Carolina, Tailan e Guilherme**, pelas tantas solicitações e ajudas nos diferentes momentos desse estudo.

Aos **demais familiares, amigos e pessoas** que contribuíram para que esse estudo se tornasse real. Muito obrigada!

No tempo futuro...

.... *Provocações*

... Ao **Marco** e à **Sophia**, meus filhos gemelares, pequenas crianças aprendentes desse universo infantil, que façamos ainda muitas viagens longas, educativas e de grande aprendizagem como a da Itália. Que esses pequenos olhos azuis continuem brilhando a cada momento de descoberta, exploração, fortalecendo em mim, a cada dia, o desejo e a defesa por uma educação de qualidade na infância.

... A **todas as crianças**, que tenham seus direitos preservados e a oportunidade de ser e viver como crianças.

RESUMO

Esta tese investiga como os artefatos pedagógicos originam distintos modos de orientar o processo de educar crianças pequenas, qualificando as práticas pedagógicas, a partir de experiências vividas no cotidiano dos serviços educacionais de *creches e pré-escolas (Nidos e Scuola dell' Infanzia) na Região da Toscana – Itália (Regione Toscana - Itália)*. Com a intenção de buscar contribuições sobre essa temática, o problema se justifica, considerando a crescente inserção de crianças pequenas ao contexto escolar, já que, atualmente, no Brasil, discutem-se novos percursos para a implantação de currículos, reestruturação de espaços, tempos da rotina e das relações na escola, na Educação Infantil. Desse modo, as experiências dessa pesquisa permeiam estudos realizados no sistema público integrado, da Região da Toscana-Itália, que promove um intenso investimento e envolvimento na qualidade educacional das crianças pequenas, apoiando o empenho de diferentes entidades gestoras. Utilizaram-se como referenciais estudos de Barbosa (2006); Bondioli (2006); Catarsi (2014; 2017); Dewey (1959; 1971; 1980); Edwards; Gandini; Forman (2016); Fortunati (2014; 2016); Galardini (2003; 2010; 2012; 2015; 2017); Pagni (2016); Rinaldi (2016); Terlizzi (2014); entre outros. Nessa perspectiva, a pesquisa assume enfoque qualitativo, e partir desses elementos metodológicos e teóricos, a tese vincula-se, no campo empírico, à realidade educacional italiana, sendo acompanhados os princípios da pesquisa descritiva, no contexto escolar de crianças pequenas, sendo utilizados diferentes instrumentos junto às três coordenadoras pedagógicas (pedagogistas) das cidades italianas de Empoli, Lucca e Pistóia, tais como pesquisa bibliográfica, diário de campo, entrevistas, filmagens e narrativas. A partir disso, emergem os Artefatos *Pedagógicos*, que são teorias que surgem a partir desse processo vivido durante a pesquisa, referindo-se a compreender como os princípios pedagógicos podem ser compartilhados, discutidos e organizados no cotidiano escolar de crianças pequenas, contribuindo para qualificar o processo de atendimento as crianças. Esse itinerário, nomeia as duas categorias a serem apresentadas nessa discussão entre as Pedagogias *dos Começos* e as Pedagogias *das Continuidades*, ou seja, conhecer como acontece a pedagogia dos serviços públicos e como se organizam para o trabalho dos ambientes educativos da primeira infância. Os artefatos pedagógicos indicam esses serviços e revelam que a qualidade do contexto educativo acontece pela atuação direta no cumprimento das leis, decretos e acompanhamento constante no trabalho docente, de modo que as práticas pedagógicas da escola tornem a criança uma verdadeira protagonista nesse ambiente escolar. De tal maneira, o coordenador pedagógico e educadores têm atribuições administrativas - pedagógicas distintas no cotidiano das escolas, e ambos promovem e cultivam a qualidade dos serviços educacionais da primeira infância junto à comunidade. Já os projetos dão ênfase ao saber escutar, conversar, respeitar a criança; a cultura dos espaços, tempos e relações prioriza torná-los organizados, provocativos, exprimindo valores, pensamentos, expressando sua própria linguagem, de modo comunicativo, relacional e cognitivo; bem como dão especial importância a organização do tempo – a rotina e à relação com as famílias no cotidiano escolar; e a documentação pedagógica versada como construção de conhecimento e reflexão, tornando, assim, visível a aprendizagem. Portanto, dar visibilidade aos artefatos pedagógicos no cotidiano das crianças é pensar na proposição de ações possíveis de explorar, criar e descobrir para dar significado plural à escola, de modo a qualificar as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Criança pequena. Projeto. Artefatos pedagógicos. Qualidade educacional. Serviços educativos italianos.

RIASSUNTO

Questa tesi indaga su come artefatti pedagogici diano origine a diversi modi di orientare il processo di educazione dei piccoli bambini, qualificando le pratiche pedagogiche dalle esperienze quotidiane dei servizi educativi di asili nido e scuole dell'infanzia nella Regione della Toscana – Italia. Con l'intenzione di cercare contributi su questo tema, l'argomento viene giustificato dal considerare il crescente inserimento di bambini nel contesto scolastico, poiché, attualmente, in Brasile, vengono discusse nuove vie per l'impianto del programma di studi, la ristrutturazione degli spazi, tempi di routine e relazioni a scuola nell'educazione della prima infanzia. In questo modo, le esperienze di questa ricerca permeano studi sul sistema pubblico integrato della Regione Toscana, in Italia, dove vengono promossi un investimento intenso ed il coinvolgimento nella qualità educativa dei bambini, sostenendo l'impegno di diverse entità di gestione. Sono stati usati come riferimento, tra l'altro, gli studi di Barbosa (2006); Bondioli (2006); Catarsi (2014; 2017); Dewey (1959, 1971, 1980); Edwards; Gandini; Forman (2016); Fortunati (2014; 2016); Galardini (2003; 2010; 2012; 2015; 2017); Pagni (2016); Rinaldi (2016); e Terlizzi (2014). Da questa prospettiva, la ricerca assume un approccio qualitativo. Da questi elementi metodologici e teorici, la tesi è legata, nel campo empirico, alla realtà educativa italiana, seguendo i principi della ricerca descrittiva nel contesto scolastico dei bambini piccoli, ed utilizzando diversi strumenti accanto alle tre coordinatrici pedagogici (pedagogisti) delle città italiane di Empoli, Lucca e Pistoia: ricerca bibliografica, diario di campo, interviste, filmati e racconti. Da ciò emergono gli Artefatti Pedagogici, che sono teorie che nascono da questo processo vissuto nel corso della ricerca, con riferimento a capire come i principi pedagogici possono essere condivisi, discussi e organizzati nella vita scolastica dei bambini piccoli, contribuendo a qualificare il processo di attenzione ai bambini. Questo itinerario nomina le due categorie da presentare in questa discussione tra le Pedagogie degli Inizi e Pedagogie delle Continuità, cioè di conoscere come è eseguita la pedagogia dei servizi pubblici e come sono organizzati gli ambienti educativi per la prima infanzia. Gli artefatti pedagogici indicano questi servizi e dimostrano che la qualità del contesto educativo è dovuta all'azione diretta in conformità alle leggi, decreti e costante monitoraggio dell'insegnamento, in modo che i metodi della scuola rendano il bambino un vero protagonista dell'ambiente scolastico. In tal modo, il coordinatore pedagogico e gli educatori hanno diverse attribuzioni amministrative e pedagogiche nella vita quotidiana alle scuole di istruzione primaria, ed entrambi promuovono e coltivano la qualità dei servizi di educazione della prima infanzia nella comunità. I progetti, in cambio, sottolineano come saper ascoltare, parlare, rispettare il bambino; la cultura degli spazi, dei tempi e delle relazioni dona priorità a renderli organizzati, incoraggiarli, esprimendo valori, pensieri ed il proprio linguaggio, in modo comunicativo, relazionale e cognitivo; oltre a dare particolare importanza all'organizzazione del tempo – la routine – e al rapporto con le famiglie nella vita scolastica quotidiana; e alla documentazione pedagogica versata come costruzione di conoscenza e riflessione, rendendo così l'apprendimento visibile. Perciò, dare visibilità agli artefatti pedagogici nella vita quotidiana dei bambini è pensare alla proposizione di possibili azioni da esplorare, creare e scoprire per dare un senso plurale alla scuola, al fine di qualificare le pratiche pedagogiche.

Parole chiave: Piccolo bambino. Progetto. Artefatti pedagogici. Qualità educativa. Servizi educativi italiani.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Itinerário da pesquisa	76
Figura 2 - Università degli Studi di Firenze – Dipart. di Scienze della Formazione e Psic.....	84
Figura 3 - Visita técnica de formação.....	85
Figura 4 - Centro Histórico da Cidade de Pistóia.....	86
Figura 5 - Cidades do estudo: Empoli, Lucca e Pistóia.....	87
Figura 6 - Mapa de localização das regiões da Itália.....	90
Figura 7 - Loris Malaguzzi e a cidade de Reggio Emilia.....	91
Figura 8 - Explicação da teoria dos artefatos pedagógicos.....	100
Figura 9 - Especificidades dos Artefatos pedagógicos: as pedagogias dos começos.....	105
Figura 10 - Especificidades dos Artefatos pedagógicos: as pedagogias das continuidades...	118
Figura 11 - Organização de espaços.....	128
Figura 12 - Espaços de relações entre as crianças.....	129
Figura 13 - Canto da casa.....	130
Figura 14 - Espaços organizados.....	131
Figura 15 - Espaço externo de jogo livre no pátio.....	131
Figura 16 - Espaço de manipulação.....	131
Figura 17 – Canto da Leitura.....	132
Figura 18 - Espaço dos materiais recolhidos na natureza.....	132
Figura 19 - Valorizar o grupo e sua história.....	146
Figura 20 - História do serviço educativo.....	147
Figura 21 - Relações entre as crianças.....	147
Figura 22 - Recordar uma situação.....	148
Figura 23 - Momentos das crianças com as famílias nas férias.....	148
Figura 24 - Momento especial de atividade com a família.....	149
Figura 25 - Preservar a estética.....	149
Figura 26 - Folders do serviço educativo.....	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Locais da pesquisa.....	77
Quadro 2 - As regulamentações nacionais.....	96
Quadro 3 - Composição resumida das cidades pesquisadas.....	101
Quadro 4 – Direções para documentar.....	142

LISTA DE SIGLAS

CESF	Centro Superior Cenicista de Farroupilha
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCS	Editora da Universidade de Caxias do Sul
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PPGEdu-UCS	Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul
PNE	Plano Nacional de Educação
UCS	Universidade de Caxias do Sul

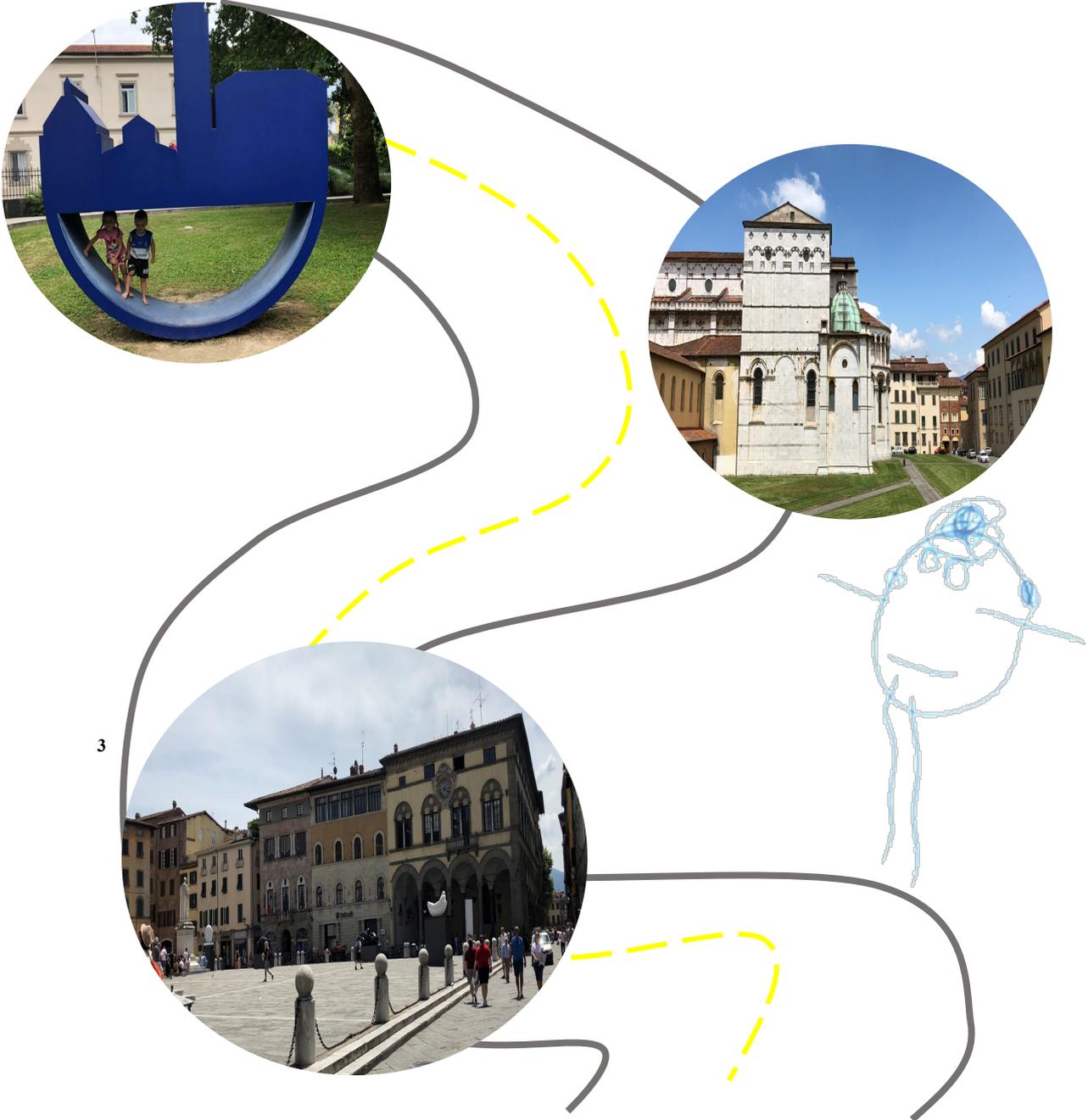
SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 TEMPO DE DIÁLOGOS COM O PROCESSO DE EDUCAR NA INFÂNCIA.....	31
1.1 DECURSOS DA EXPERIÊNCIA “SER” DOCENTE.....	31
1.2 INTERLOCUÇÕES DA INFÂNCIA: TEMPOS E ESPAÇOS.....	35
1.3 BRASIL E ITÁLIA: PERSPECTIVAS DE EDUCAR CRIANÇAS PEQUENAS	40
2. TEMPO DE DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA DE PROJETOS NO PROCESSO DE EDUCAR NA INFÂNCIA.....	51
2.1 DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA DE PROJETOS	51
2.3 A PEDAGOGIA DE PROJETOS NO COTIDIANO DA INFÂNCIA	57
3. TEMPO DE COMPOR O PERCURSO METODOLÓGICO	70
3.1 CONSTITUINDO A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	70
3.2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	75
3.3 CARACTERIZANDO ESPECIFICIDADES DA PESQUISA	76
4. TEMPO DE APRESENTAR O ITINERÁRIO PEDAGÓGICO: AS EXPERIÊNCIAS DE QUALIDADE NA REGIÃO DA TOSCANA - ITÁLIA	83
4.1 ENTRE O VIVIDO E O OBSERVADO: A EXPERIÊNCIA NA ITÁLIA	83
4.2 EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DE QUALIDADE NA ITÁLIA: DE REGGIO EMILIA À TOSCANA.....	90
4.3. TRAÇANDO PEDAGOGIAS DE 0 A 6 ANOS.....	99
4.3.1 Pedagogias dos começos	102
4.3.1.1 Itinerário singular das cidades	102
4.3.1.2 Trabalho organizativo nos ambientes educativos.....	105
4.3.2 Pedagogia das continuidades.....	117
4.3.2.1 Organização dos projetos.....	119
4.3.2.2 Cultura dos espaços, tempos e relações.....	127
4.3.2.3 Ações do processo de documentar.....	141
CONCLUSÃO.....	155

	17
REFERÊNCIAS.....	166
OBRAS CONSULTADAS	
APÊNDICES	174
APÊNDICE 1 – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	173

*Tempo....
...subjetivo, de reflexões, decisões e de
preferências.*

Tempo de... Itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre pedagogias



3

³ Algumas imagens postas nos capítulos da tese trazem fotos dos meus filhos para ilustrar aspectos relevantes do vivido nas cidades pesquisadas, tendo a autorização para veicular as imagens.

INTRODUÇÃO

Um serviço que se declara educacional tem, por definição, uma intenção de melhoria transformadora em relação às crianças.

A. Bondioli
(tradução nossa)⁴

Toda vez que abrimos um livro de histórias, encontramos um mundo desconhecido a ser explorado pela nossa imaginação. Desse modo, aparece uma questão: o que determina o início e o final de uma história?

Uma resposta encontrada para a pergunta problematizadora é o *tempo*, pois as histórias são marcadas por tempos diferentes. Para Barbosa (2013), o tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social. É aí que entram em ação os historiadores e, no caso, a pesquisadora, que traça percursos investigativos junto a seu coletivo de investigação e pensa as experiências e transformações que se atravessam ao longo do tempo, abrindo possibilidades importantes e significativas, as quais, com o passar desse, encerram alguns períodos, para que um novo momento se inicie.

Iniciando esse período, a primeira possibilidade é dar significado ao tempo. *Tempo* nomeado neste estudo como *subjeto*. É subjetivo porque nasce constituindo narrativas que a historiadora relata, a partir dos desafios, experiências e estudos vividos antes e durante o curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul (PPGED-UCS), articulado à Linha de Pesquisa Educação, Tecnologia e Linguagem e enaltecidas no doutorado sanduíche na Itália, na *Università degli Studi di Firenze*, vivendo experiências escolares e captando narrativas de pedagogistas⁵ italianas para compor o estudo. Nesse sentido, a história dessa pesquisa inicia narrando experiências potentes de serem

⁴ Do original: Un servizio che si dichiara educativo ha, per definizione, un intento di trasformazione migliorativa nei confronti dei bambini.

⁵ A função de pedagogo se originou das experiências desenvolvidas em Reggio Emilia. Conforme glossário do livro (EDWARDS, Carolyn P.; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. (Org.), significa coordenador pedagógico: age como consultor, auxiliar, coordenador de diversas pré-escolas e creches. A equipe de pedagogistas serve o diretor, que é responsável pelas pré-escolas e creches da cidade. Já Filippini (2016, p.117) esclarece que esta palavra pedagogo não pode ser literalmente traduzida. Poderíamos pensar em “coordenador pedagógico” ou “conselheiro educacional”, mas nenhuma dessas palavras é exatamente correta. Uma outra razão pela qual é difícil explicar seu papel é que ele precisa ser entendido em termos da imagem de criança, do papel do professor, do local das famílias e da comunidade e de todas as premissas e princípios básicos descritos por Loris Malaguzzi.

expressadas, bem como contando elementos teóricos constituídos na passagem de cada capítulo.

Então, se começa a demarcar o tempo inicial da história, chamado *tempo de reflexões e decisões*. Para chegar a essa temporalidade, alguns estudos foram executados e outros modificados, ou seja, percursos investigativos antecedem a escolha da temática final. No decorrer do curso, ações metodológicas foram realizadas numa escola de Educação Infantil, a fim de compor a pesquisa experimental e, em seguida, executar ações da pesquisa de campo⁶. Entretanto, não foi possível articular os dados brasileiros com o material italiano, dando espaço posteriormente para reconfigurar alguns traços do percurso metodológico e dar continuidade à pesquisa e à história mencionada.

A outra passagem do *tempo*, que nomeio nessa história é o *tempo de preferência*. Cabe pensar, aqui, acerca das leituras, conceitos, aprendizagens e trocas sobre o processo de denominação do título da tese “*Itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre pedagogias*”. Diante dessa temática, o espaço educativo torna-se vasto e instigante, pois a educação acontece em muitos lugares, sob diferentes modalidades: no trabalho, na família, na política, na escola. De modo que, em qualquer dessas modalidades, deve haver a comunicação. Esse estudo pretende dialogar com a escola, ambiente onde se busca desenvolver e qualificar a capacidade humana de se dirigir ao outro, de construir entendimentos, de estabelecer relações de escolha, de trocas, enfim de compreender mudanças e provocar transformações para sociedade. É por meio dessa ideia que incluo, acopladas ao diálogo, as pedagogias, assim estendendo o sentido e a importância dessa concepção, a partir de Libâneo (2001) que define pedagogia como o

campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo.

Ou seja, escolher ou ter uma concepção vai além do ato de somente instruir, de ocupar um lugar essencial nos processos sociais e educacionais.

Essa afinidade esclarece o sentido dado aos *itinerários no processo de educar na infância*, particularmente, abrangem um itinerário próprio vivido nas experiências da pesquisadora junto às crianças pequenas de 0 a 6 anos que, nesta idade, vivem um período de

⁶ Projeto de pesquisa submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul, sob parecer número CAAE 67802517.4.0000.5341. Agosto de 2017.

crescimento, de desenvolvimento e de construção individual e social (família, escola, comunidade), marcada pela conquista de saberes, a partir da exploração do meio e das experiências individuais e em grupo vivenciadas. Já os termos que contemplam a temática *diálogos entre pedagogias*, refere-se a adentrar no universo das pedagogias, ou seja, discutir um imenso conjunto de teorias, práticas, dizeres, saberes e modos de agir que podem ser construídos socialmente pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Parafraseio as palavras de Oliveira (2011), quando compara o desenvolvimento infantil com o desenrolar de um romance, em que estariam previamente inscritas as características de cada pessoa, dando ênfase à espontaneidade das transformações e às capacidades psicológicas de cada criança. Ou seja, o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária acontece de forma acelerada, mais do que em qualquer outro período. Um dia jamais é igual ao outro, em relação às suas possibilidades e às suas diferenças no jeito de ser e de conviver. Isso implica observar que as crianças dessa idade são capazes de realizar experiências diversas porque, quanto mais contextos se oferecem a elas, mais apresentarão atitudes singulares. (PUCCI, 2016, p. 12).

Essas definições delineiam a tese a partir de experiências vividas no cotidiano dos serviços educacionais de *creches e pré-escolas (Nidos e Scuola dell' Infanzia)* ⁷na Região da Toscana – Itália (Regione Toscana - Itália)⁸ em quatro capítulos.

Nesse viés, a história dá acesso ao Capítulo 1, “*Tempo de dialogar com o processo de educar na infância*”, vinculando a temática do estudo ao aprofundamento dos conhecimentos de minha história, experiências profissionais vividas ao longo desses anos atuando com crianças e procurando saber mais sobre elas. Nestes últimos seis anos, assumo a coordenação pedagógica da Educação Infantil, em uma escola da rede particular de ensino que tem como proposta metodológica os princípios do ensino por projetos e contínuo envolvida com a formação e a capacitação de educadores. Então, desenha-se a possibilidade de participar cotidianamente da vida das crianças sob outro olhar (já que, em outros momentos, atuei com outras atribuições da prática pedagógica na escola), constituindo assim uma nova forma de pesquisá-las, bem como permitindo a reflexão sobre as práticas que podem ser propostas para essa faixa etária. Essas vivências possibilitaram-me vislumbrar novas perspectivas para dar seguimento à minha formação continuada. Malaguzzi (2016, p.75) declara que

⁷ “Nidos e escola da infância” Termo italiano apropriado em toda escrita da tese – para fazer referência original ao termo utilizado na Itália ao se tratar de instituições escolares da infância.

⁸ Termo apropriado em toda tese na língua italiana original para se referenciar a Região da Toscana.

[...] nós professores devemos ter o hábito de questionar as certezas, devemos assumir uma sensibilidade imensa, devemos ser conscientes e estar disponíveis, assumir um estilo crítico em relação as pesquisas e um conhecimento continuamente atualizado sobre as crianças, devemos manter uma avaliação enriquecida do papel dos pais e devemos possuir habilidades para falar, ouvir e aprender com estes.

Responder a todas essas demandas trazidas pelas palavras do autor exige de nós, educadores, reflexões constantes sobre as concepções de infância que a contemporaneidade. Larrosa (2004, p. 25-26), nesse sentido, afirma que a infância continua sendo um período importante para o desenvolvimento, no qual acontecerão as melhores e mais variadas experiências. Aliás, podemos dizer que a infância é, também, a idade sobre a qual se pode projetar a esperança de mudança e de transformação social. Essa definição elucida a relevância de pensar a criança em contexto escolarizado, que vem demarcando um olhar a esse infante para além do cuidar, e propondo o educar e o cuidar em uma relação direta com o desenvolvimento integral.

Diante dos dizeres, alguns questionamentos se fazem presentes, no sentido de pensar possibilidades de transformação social, diante dos contextos vividos, observados e estudados ao longo desses anos. Um dos espaços para se desenvolver essa mudança pode ser a formação dos professores e mesmo a educação escolar. Para tanto, cabe avaliar como está sendo dada às crianças a oportunidade de terem momentos de descobrir, explorar outros modos de se comunicar e expressar seu conhecimento? Como acompanhamos esse conhecimento demonstrado pelas crianças? Os espaços são organizados esteticamente, ricos em materiais e demais ferramentas? Que papel os educadores assumem diante de tantas demandas sobre a infância, na contemporaneidade? E será que percebem o seu espaço de trabalho pedagógico como um local de pesquisa? E, por último, será que os professores trazem, nas suas inquietações, elementos da pesquisa por conta própria ou com seus colegas para efetivar estratégias que favoreçam o trabalho com crianças? Esses e tantos outros questionamentos fazem parte desse cotidiano que vivo e que procuro sempre ampliar e apresentar a todos envolvidos na constituição escolar em que convivo, pois novos olhares para uma educação escolar de crianças pequenas podem ser pensados diante da formação permanente de concepções e práticas educativas e da busca pela legitimação das memórias e aprendizagens infantis, nos espaços escolares.

A cada dia, novos motivos e demandas surgem para repensar esse ambiente educativo diante das concepções e práticas pedagógicas que são promulgadas, a fim de construir propostas escolares inovadoras, nas quais crianças, professores e família sintam-se

pertencentes e acolhidos, como se a escola fosse a extensão de sua casa. Essa nova característica de escola sugere que o planejamento seja visto sob olhar cuidadoso em relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. As palavras de Malaguzzi (2016, p. 69) referendam que podemos intensificar o relacionamento entre esses três protagonistas, ou seja, os procedimentos, às motivações e os interesses são fundamentais na proposta de atividades.

Esses desafios têm me instigado e levado a buscar maior aprofundamento teórico-prático sobre a pedagogia com crianças pequenas e compor o Capítulo 2, “*Tempo de dialogar com a pedagogia de projetos*”. Diante desse cenário, almejo explicitar que todo projeto é composto por uma história, e apoio-me em Barbosa e Horn (2008, p.87) ao afirmar que, para o grupo de alunos, os projetos propiciam a criação de uma história de vida coletiva, com significados compartilhados. Ou seja, oportunizar às crianças a criação de histórias no cotidiano educativo, por meio dos projetos, é uma forma de apresentar a elas novos signos e novas maneiras de construir e compreenderem as relações com o mundo que as cerca. Uma das formas pedagógicas de proporcionar esse trabalho com a infância, na escola, é por meio da Pedagogia de Projetos. Esse estudo busca elementos teóricos que fundamentam a concepção do filósofo John Dewey e seguidores de seu pensamento, como Willian Kilpatrick, discutindo perspectivas que esse tipo de trabalho com crianças pequenas, almeja construir no cotidiano educacional.

Apoio-me nesse autor pela proximidade que sua teoria traz em relação ao sistema educativo italiano, ao traduzir o pensamento progressista que resgata um ideal de educação voltado a colocar a criança no centro de sua aprendizagem. A experiência na proposta deweyana não tem começo nem fim: apresenta-se como um todo, um fluxo apreendido através de nossos sentidos em um movimento de estabelecer e expandir certos padrões nas ações.

Ao propor pesquisar essa concepção teórica e como se efetiva na prática a Pedagogia de Projetos, eu não poderia deixar de situar-me nesse espaço enquanto educadora que atualmente orienta essa modalidade pedagógica em suas práticas. Proponho estabelecer essa discussão paralelamente à minha constituição como educadora, o que permite revisitar a própria experiência em termos de propostas e modalidades de organização curricular vivenciadas no contexto até os dias atuais. Alguns questionamentos a respeito dessa concepção ainda inquietam o fazer pedagógico. Por isso, tento buscar respostas para embasar essa prática diante de interrogações: Como podemos valorizar o conhecimento que a criança traz na sua história? Como podemos desenvolver ações que potencializem novas

aprendizagens? Como ajudar a criança a desenvolver atitudes de curiosidade, crítica e autonomia? As respostas para essas questões podem estar envolvidas na concepção da Pedagogia de Projetos, acerca de embasar as práticas e difundir histórias na infância entre a escola e seus educadores.

Essa identidade dá passagem ao Capítulo 3, “*Tempo de compor o percurso metodológico*”, que almeja, por meio de método e instrumentos de pesquisa, investigar a interlocução das pedagogias no processo de educar na infância, o que permite compreender a proposição de alguns dos artefatos pedagógicos envolvidos no serviço educacional ofertado a crianças pequenas, na Toscana. Com a intenção de buscar contribuições na linha de pesquisa em que se insere a temática do estudo, propõe-se a discutir o seguinte problema:

Que artefatos pedagógicos – práticas e materialidades - presentes no cotidiano dos serviços educacionais creches e pré-escolas (Nidos e Scuola dell’ Infanzia) na Região da Toscana – Itália (Regione Toscana - Itália), possibilitam a qualidade da formação de crianças pequenas?

Diante do exposto, a tese busca apontar de que forma o sistema educacional italiano vem se configurando diante das políticas públicas voltadas às crianças pequenas, a fim de saber quais significados e sentidos se caracterizam no percurso de formação em busca de novas possibilidades de gestão e ação pedagógica. Ou seja, há várias maneiras de desenvolver o trabalho pedagógico na escola, mas essa pesquisa busca defender o pensamento de explorar diferentes *artefatos pedagógicos* existentes no cotidiano infantil, a fim de repensar e redefinir o que subjaz somente o acompanhamento, crescimento e desenvolvimento das crianças no contexto escolar, mas também dando lugar para as experiências de aprendizagem em diálogo com o mundo real, assim qualificando o sistema educacional. Assim, o objetivo geral procura investigar como os artefatos pedagógicos originam distintos modos de orientar o processo de educar crianças pequenas, qualificando as práticas pedagógicas, a partir de experiências vividas no cotidiano dos serviços educacionais de *creches e pré-escolas (Nidos e Scuola dell’ Infanzia) na Região da Toscana – Itália (Regione Toscana - Itália)*.

Diante do problema e objetivo geral, a investigação propõe alguns objetivos específicos: refletir acerca da pedagogia dos começos sobre o papel do coordenador pedagógico em relação aos educadores, visando à promoção do protagonismo infantil; analisar os artefatos pedagógicos: continuidades (projetos, cultura dos espaços, materialidades, tempos e relações e ações de documentar) como procedimentos que contribuem para qualificar os serviços educacionais prestados a crianças pequenas; articular

diferenças peculiares entre os artefatos pedagógicos italianos e os brasileiros; apontar contribuições, no que se refere às pedagogias dos começos e continuidades, a partir da análise dos serviços educacionais italianos, para pensar formas de educar crianças pequenas no Brasil.

A pesquisa nessa temática contribui cientificamente para o desenvolvimento da sociedade brasileira. O cenário de estudo é inovador e traz contribuições para o contexto escolar, tanto na formação de professores, quanto na gestão, já que, atualmente, no Brasil, discutem-se novas perspectivas de construir propostas com um olhar voltado para o atendimento escolar da primeira infância. No Brasil, algumas leis importantes retratam um cenário evolutivo no atendimento de crianças pequenas: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei 9394/96) vem a definir e regulamentar a organização da educação brasileira, com base nos princípios da Constituição Federal (1988), dando potencialidade aos princípios de direito universal à educação para todos, trazendo diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da Educação Infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

Para orientar as políticas públicas na área da infância e propor alguns alinhamentos, o DCNEI (2013) esclarece que as práticas pedagógicas e curriculares necessitam ser planejadas, executadas e avaliadas. Essas diretrizes curriculares são indicadores governamentais que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos na área educacional. A maneira como a infância é retratada em tais diretrizes vem afirmar que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Esse conhecimento constituído pelas crianças “é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (DCNEI, 2013).

A partir do momento em que se alcançou uma consciência sobre a importância das experiências da primeira infância, importa promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças, as quais, por sua vez, passaram a ocupar lugar de destaque na sociedade. No que se refere à proposta atual, o governo federal orienta que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças são estruturados em cinco campos de experiências distintos, os quais constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p. 33)

Ao longo das décadas, os avanços apresentam diferentes formas de consolidar o espaço de educação para a criança pequena. É um desafio trilhar novos caminhos para as

crianças nas instituições escolares, diante da proposta governamental. Oliveira (2011, p.183) afirma a importância de construir para a infância uma proposta pedagógica, o que implica

[...] na opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança (as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo) e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente as rotas. Envolve concretizar um currículo para crianças.

É fundamental promover mudanças nas estruturas curriculares, de modo a torná-las abertas e flexíveis, para que a criança consiga ampliar sua perspectiva de mundo. Nessa perspectiva, o currículo é algo vivo. Está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia-a-dia e propõe que ela seja protagonista no seu processo educativo.

A história chega a sua parte final e, com ela, delinea-se o Capítulo 4, “*Tempo de apresentar o itinerário pedagógico*”, que tem como propósito revisitar a experiência docente vivida no âmbito escolar, bem como discutir alguns aspectos relevantes da educação de crianças pequenas da Região da Toscana, consolidando assim o papel de educadora pesquisadora.

Por que a escolha da Toscana para realizar a pesquisa? Essa região da Itália apresenta um contexto no qual as políticas de qualidade dos serviços direcionados às crianças e às famílias têm condição privilegiada no território italiano, a ponto de fornecer uma dimensão objetiva à abordagem dos serviços voltados à infância e cultivar um olhar futuro no desenvolvimento sustentável das experiências. Além disso, o sistema público integrado promove um intenso investimento e envolvimento no que diz respeito à educação das crianças pequenas, apoiando o empenho de diferentes entidades gestoras, vinculadas a convênios recíprocos de natureza financeira, social e formativa.

Ao mesmo tempo, para garantir a qualidade dos serviços educacionais voltados às crianças pequenas, constrói-se um espaço de participação e se faz entender a importância de toda comunidade educativa nesse processo. Mas a que qualidade esse estudo dá ênfase? Aqui não se verificam indicadores que medem e traduzem a qualidade dos serviços italianos. A qualidade refere-se a múltiplos significados que podemos atribuir aos artefatos pertencentes ao cotidiano escolar. Busco o conceito de Fortunati⁹ (2009, p. 28, tradução nossa) para definir o *significado de qualidade* a ser investigada e analisada nessa pesquisa, referindo que,

⁹Do original: In ambito educativo, all'interno dei contesti italiani ed in particolare in quello toscano ed emiliano, l'epistemologia della qualità riflette l'impegno di attuare “buone pratiche” circa l'educazione infantile, non fa

[...] nos contextos italianos e, em particular, na Toscana e Emília, a epistemologia da qualidade reflete o compromisso de implementar "boas práticas" sobre a educação infantil, não se refere a uma atitude científica, com avaliações objetivas que podem ser traduzidas em símbolos numéricos com respeito à realização de padrões prescritos, mas se refere a um conceito socialmente construído. De fato, a qualidade não é definida a priori do exterior ou exclusivamente do interior, mas deve ser pensada, repensada, negociada em um diálogo reflexivo que envolva os diversos sujeitos envolvidos nas instituições educacionais. O conceito de qualidade torna-se assim "o resultado proposto como uma solução pela comunidade para um determinado problema ou necessidade social.

Dentro dessa perspectiva educacional, a qualidade carece iniciar e ser definida no contexto como um processo forte correlacionado à imagem da criança e daquilo que uma instituição escolar pretende, diante da natureza política e cultural. O conceito de qualidade não é isento de valores, mas é construído socialmente, pois a qualidade do espaço da escola constitui um projeto de integração e de construção de novas experiências. É possível perceber que a concepção de educação se baseia em efetivar todos seus participantes como agentes sociais que possuem função transformadora, sendo a escola o espaço ideal para que isso se consolide.

Nessa perspectiva, compor a vinculação do campo empírico à realidade educacional italiana, a fim de discutir a temática *traçar pedagogias de 0 a 6 anos*, dá significado efetivo ao ato de expor a vivência da pesquisa sob diferentes perspectivas dos contextos educativos italianos no processo de educar na infância. Refletindo sobre esse ambiente italiano de afazeres e aprendizagens educacionais, surgem diante dos instrumentos da pesquisa os *Artefatos Pedagógicos*, teorias que emergem desse processo vivido durante o estudo, referindo-se à compreensão de como os princípios pedagógicos podem ser compartilhados, discutidos e organizados no cotidiano escolar de crianças pequenas, contribuindo para qualificar o processo de atendimento as crianças. Esse itinerário nomeia as duas categorias a serem apresentadas nessa discussão sobre as Pedagogias *dos começos* e as Pedagogias *das continuidades*, ou seja, conhecer como acontece a pedagogia dos serviços públicos e como os mesmos se organizam para o trabalho dos ambientes educativos da primeira infância.

riferimento a un atteggiamento scientifico, con valutazioni obbiettive traducibili in simboli numerici rispetto al raggiungimento di standard prescritti, bensì si riferisce a un concetto socialmente costruito. La qualità non si definisce infatti a priori dall'esterno o esclusivamente dall'interno, ma va pensata, ri-pensata, negoziata in un dialogo riflessivo che coinvolge i vari soggetti implicati nelle istituzioni educative. Il concetto di qualità diviene dunque "il risultato proposto come soluzione dalla comunità ad un certo problema o bisogno sociale.

Na primeira categoria, *Pedagogias dos começos: organização dos serviços educacionais – coordenador pedagógico e professores* – ficou evidenciado o itinerário singular das cidades percorridas, o trabalho organizativo que antecede a vinda das crianças ao serviço educacional, trazendo a reflexão sobre a indispensável presença do coordenador pedagógico e dos educadores. Nesse sentido, retrata-se a figura do coordenador como um papel importante, não somente para a organização de novos serviços, mas também para todo o trabalho de rede, apoio e acompanhamento dos educadores naqueles lugares que, tradicionalmente, foram pensados para as crianças. A sua presença, além de supor a formulação de um projeto educativo, constitui um dos critérios colocados na base da certificação dos serviços para muitas regiões, assumindo, portanto, um papel cada vez mais claro, sobretudo formativo, visando à qualidade educativa dentro dos diversos serviços para a infância e para as famílias. No cotidiano, os educadores conduzem a prática pedagógica de saber ouvir, observar, pesquisar, documentar, que são essenciais para o desenvolvimento da criança (e do grupo de crianças), em uma escola. Significa ter um espaço racional e agradável onde mover-se, agir, trabalhar bem com as crianças, o que contribui para promover uma relação autêntica entre adulto e criança. É uma questão não somente organizacional, mas ética.

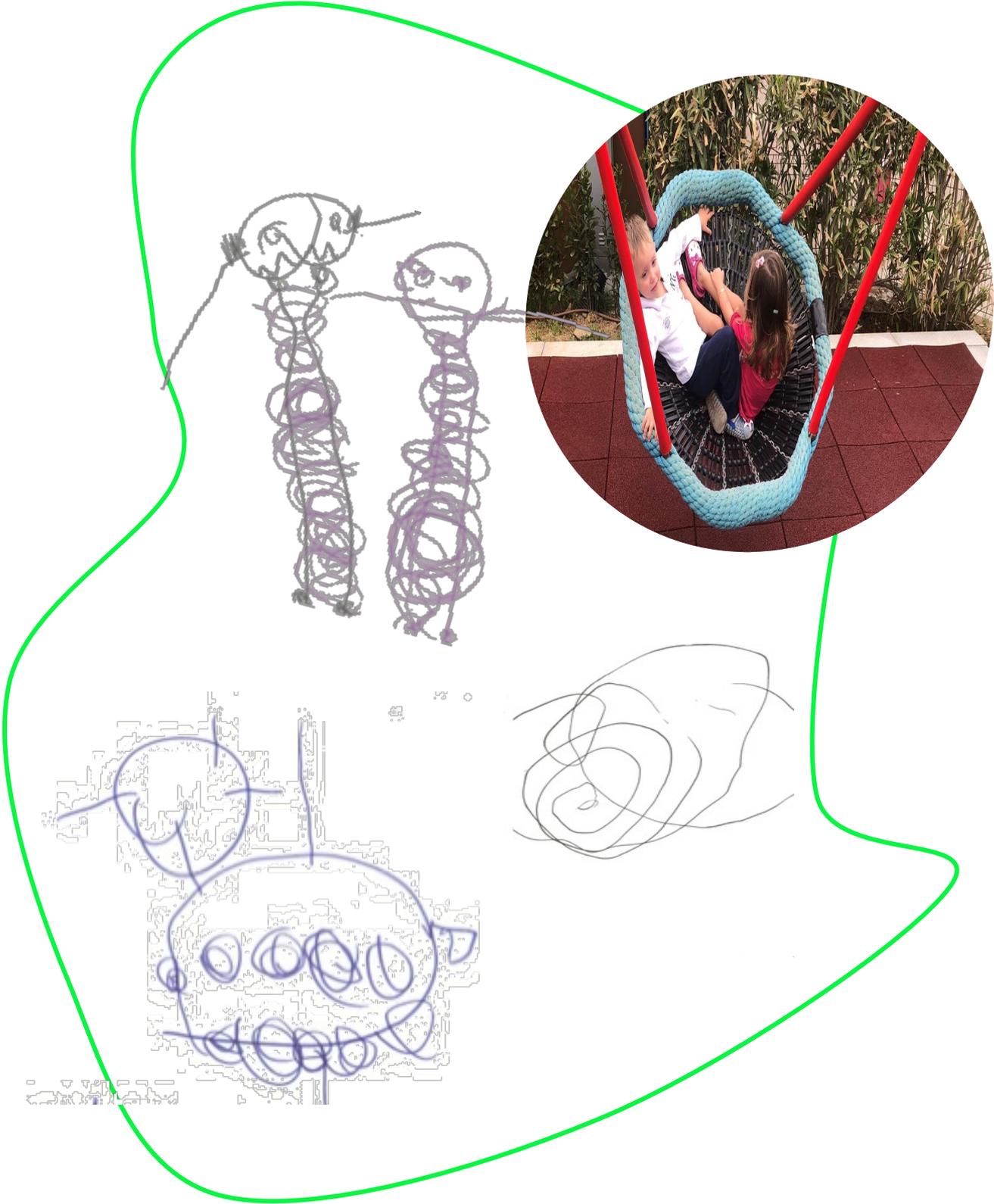
A segunda categoria, intitulada *Pedagogias das continuidades – projetos, espaços, tempos, relações e a documentação pedagógica* – compõe discussões acerca de pensar possibilidades do “fazer” no cotidiano das experiências de crianças pequenas, constituindo e procurando entender a complexidade organizativa dos artefatos pedagógicos sobre os projetos, a cultura dos espaços, tempos e relações, ações de documentar o processo pedagógico, bem como do ser criança na contemporaneidade, nos serviços educativos das cidades italianas de Empoli, Lucca e Pistóia. Nesse contexto, discutem-se as políticas públicas que essas cidades implementam, atentando para os artefatos pedagógicos pertencentes aos contextos educativos e procurando explanar que o percurso educativo proposto é articulado de forma flexível, através de uma constante observação da criança, para entender as suas peculiaridades específicas. Nada mais é do que possibilitar à criança ser protagonista do projeto educativo, dando a ela a solidez necessária para se sentir acolhida e segura no ambiente educativo.

A organização do espaço constitui um pré-requisito essencial para o desenvolvimento da experiência educativa, visto que a qualidade pedagógica se baseia também em uma boa organização estrutural. O espaço, além disso, deve ser acolhedor e desafiante, tanto para a

criança como para o adulto, articulado em cantinhos identificáveis também através do material presente, selecionado e variado periodicamente, privilegiando materiais naturais para manter vivo o interesse das crianças, sem sobrecarregá-las de estímulos. As famílias e os adultos exploram as possibilidades desse novo contexto, encontrando desafios e conhecendo os tempos em que as ações podem ser realizadas, contribuindo para o desenvolvimento da infância. A documentação pedagógica é um precioso instrumento de comunicação no trabalho pedagógico tornando possível o diálogo, a interpretação, a transformação, enfim, possibilitando mostrar as atividades experimentadas cotidianamente pelas crianças, como para envolvê-las e torná-las participantes do projeto pedagógico da escola.

As provocações foram tecidas, sinalizando que o tempo não para. O convite para a leitura na íntegra dessa história está feito e segue recomendando que o importante é conhecer esse tempo vivido, apropriando-se de cada momento, com leitura atenta para conceber a passagem de um tempo para o outro.

*Tempo de ...
buscar na história, memórias.*



1 TEMPO DE DIÁLOGOS COM O PROCESSO DE EDUCAR NA INFÂNCIA

Que a perspectiva da educação seja aquela de criar as condições para que ela aconteça, ainda antes de pensar para onde isso nos leva.

Loris Malaguzzi

Este tópico retrata as narrativas de um *tempo de buscar na história memórias* do diálogo entre essas duas posturas essenciais no processo de educar na infância: a constituição do ser docente que se torna pesquisadora sobre a educação de crianças pequenas.

Desse modo, o primeiro tema apresenta os decursos vividos pela professora/investigadora, nas suas diferentes ações no processo de constituir(se) docente para educar na infância; já o segundo tópico dedica-se a discutir a infância, nos aspectos atinentes ao processo histórico, voltando-se aos direitos de crianças pequenas e à sua inserção na escola.

1.1 DECURSOS DA EXPERIÊNCIA “SER” DOCENTE

Buscar novos territórios na minha formação continuada sempre foi tarefa desafiadora para mim, desde 1994, atuando na Educação, escolar e não escolar. A epígrafe de Loris Malaguzzi¹⁰, neste capítulo, elucida sobre a relevância da educação no processo vivido: “que a perspectiva da educação seja aquela de criar as condições para que ela aconteça, ainda antes de pensar para onde isso nos leva”. É sob essa perspectiva, como professora do Ensino Superior, no curso de Educação Física, e coordenadora pedagógica na Educação Básica – Educação Infantil, que dialogo sobre a consideração e o crédito imenso que possuo pela Educação na escolha deste estudo.

Começo retomando: para onde a educação poderia um dia me levar? Jamais pensaria que fosse para tantas experiências diferentes, inclusive no exterior, pois o retrato vivido no âmbito familiar, filha de pais que tiveram pouca oportunidade de estudar (até a 5ª série), e morando no interior, tornou difícil pensar em perspectivas, quando qualquer movimento fora daquele contexto poderia se tornar complexo de ser vivido. Mas, rompendo com as amarras, cursei Magistério, momento marcante, devido à exigência da aprendizagem técnica e

¹⁰ Loris Malaguzzi foi o criador da ideia de Reggio Emilia. Em meados de abril, de 1945, construiu e dirigiu uma escola infantil, juntamente com um grupo de mães trabalhadoras de uma pequena aldeia, perto de Reggio Emilia.

organizacional, nascendo em mim o desejo de ser professora, quando, desde o primeiro ano do curso, atuei em escolas de Educação Infantil, o que culminou na escolha pela Licenciatura Plena em Educação Física, na Universidade de Caxias do Sul.

Foi na graduação que comecei a viajar pelo mundo da leitura e apropriar-me de ferramentas teóricas e práticas que auxiliaram a me constituir como profissional. O curso era permeado, em seu currículo, por vivências de exteriorização corporal e teorias que auxiliavam a estabelecer relações com a prática pedagógica. Ali, vivi também muitas experiências como monitoria das disciplinas, grupos de pesquisa, publicações em anais de congresso, docência no Ensino Fundamental e Médio, academias, clubes, colônias de férias, projetos de recreação e lazer, etc. Foi por meio de um dos estágios do curso (1999) que tive a oportunidade de ser contratada pelo Colégio São José, instituição em que atuei como professora de Educação Física e coordenadora de projetos (recreação e tempo integral) e, atualmente, como coordenadora pedagógica da Educação Infantil.

As experiências nesse cotidiano escolar suscitam desafios constantes, já que a escola tem como princípio metodológico a pedagogia de projetos. Ou seja, implica participar desse ambiente, auxiliando diretamente na formação continuada do quadro efetivo dos professores e monitores que pertencem a esse contexto. Esses percursos foram e são permeados de singularidades, pois ao longo desses anos me ensinaram a fazer a travessia de uma visão escolar confessional, humanizadora, para uma educação que compartilha vozes, saberes, sonhos, incertezas e que acredita que as crianças pequenas precisam brincar, se relacionar e crescer com harmonia.

Esses repertórios de conhecimentos vividos em diferentes etapas da profissão mobilizaram-me a ingressar no pós-graduação. Ao concluir a Especialização em Psicomotricidade Relacional, na UCS, o desejo de romper e superar a visão reducionista e mecanicista identificada nos paradigmas biologicistas e esportivistas, de caráter utilitarista e alienante, que até então justificavam a presença da Educação Física no currículo escolar, foi tão urgente, que precisava partilhar dessa concepção com colegas educadores, a fim de aperfeiçoar as práticas pedagógicas na escola. Cumpri esse objetivo ministrando curso de formação de professores psicomotricistas e atuando em consultório, a partir de intervenções no desenvolvimento motor, afetivo e social de crianças.

Em seguida, passei a atuar como professora no Ensino Superior, no curso de Pedagogia do Centro Superior Cenecista de Farroupilha (CESF), ministrando as disciplinas Psicomotricidade, Didática da Educação Física e Brinquedoteca e atuando como

coordenadora do Laboratório de Aprendizagem, professora da oficina de Vida e Movimento para terceira idade e em cursos de extensão. Outra especialização, nesse período, foi concluída – a de Metodologia de Ensino, no CESF, momento de convívio enriquecedor com colegas de profissão e de aprendizagens significativas, que levo ao cotidiano diário da profissão.

Após, ingressei no Curso de Mestrado em Educação da UCS, com bolsa de estudos institucional, defendendo a dissertação intitulada *Experiência pedagógica com a linguagem poética e corporal*, sob a orientação da Prof.^a Dra. Flávia Brocchetto Ramos. Nesse período, pude compreender a relevância da pesquisa no universo da Educação, mas, principalmente, em minha sala de aula, e, ainda, conhecer o mundo da linguagem poética. A pesquisadora descobre, com a ajuda da orientadora, territórios que integram teoria e desejo de transformar as ideias em ações, construindo um projeto de pesquisa que também é de intervenção na realidade escolar, tendo como resultado final a publicação do livro *Linguagem poética e corporal* (EDUCS, 2012).

Outras oportunidades profissionais firmaram-se nesse período, por meio de atuações como: membro do Observatório em Educação da UCS; integrante da equipe de apoio e professora em disciplina do curso de Pós-graduação, orientadora de alguns trabalhos de conclusão no projeto "Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea"; autora de capítulos de livros e na elaboração do Referencial Curricular, além de participar de diversos cursos de extensão promovidos pela UCS; e formadora e membro do projeto Nossa escola pesquisa sua opinião- Nepso. Concluído o Curso, passei a integrar o corpo docente da UCS, no curso de Educação Física, na área de Conhecimento de Ciências da Vida, lecionando as disciplinas de Estágios I, II, III e IV, Psicomotricidade, Metodologias de Ensino I e II, Recreação e Lazer, Práticas Corporais, Trabalho de conclusão de curso I e II e Introdução à profissão em Educação Física, além de atuar como membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Ainda, por alguns semestres, atuei no curso de Pedagogia, na modalidade a distância, na disciplina de Ludicidade e corporeidade na Educação.

Além disso, ao longo desses anos, tornei-me formadora auxiliando tantos espaços educacionais, seja dentro da Universidade como fora dela, nas redes municipais, estaduais e particulares da região serrana. Nesse sentido, foi possível voltar meus olhos para a importância da educação na sociedade, percebendo o quanto o sujeito pode adquirir conhecimentos, instruir-se, modificar-se, transcender a si mesmo com o outro. A partir dessa concepção, passei a pensar na intervenção social que a formação de professores pode resultar,

na ampliação de saberes e nas ações do contexto educativo. Tardif (2002, p. 212) parte do princípio de que o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modificando, com o passar do tempo, o seu saber trabalhar. Esse pressuposto faz parte da concepção defendida no presente trabalho, considerando a relevância social que os professores, como profissionais, têm ao construir, adquirir e desenvolver múltiplos saberes, a partir de sua prática, ou seja, pelo exercício de suas funções e papéis, os quais contribuem para a sua competência profissional.

A acadêmica, professora e agora também pesquisadora, descobre com a ajuda das crianças a dimensão do ato pesquisar crianças pequenas. Essa extensão ecoa pluralidades nesta tese sobre o ato de pesquisar, compreendendo a pesquisa como um processo sistemático para a construção de novos conhecimentos. Assim, a pesquisa tem a função de produzir conhecimentos, articulando os conhecimentos já produzidos (PAVIANI, 2009, p. 87). É importante ter a clareza de enxergar esse termo como um processo estruturado, com etapas e critérios. A pesquisa com crianças pequenas pode trilhar caminhos, a fim de mostrar variadas possibilidades de constituí-la no processo educativo para a construção de conhecimentos, tanto para a criança quanto para o professor, tornando a criança um sujeito autônomo no processo de aprendizagem, e o professor um mediador desse processo.

Dessa forma, a caminhada construída suscitou motivação, investigação e dinamicidade na busca e na construção de novos conhecimentos, em outras áreas da educação, através da pesquisa. Por isso a escolha do Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul (PPGED-UCS), na Linha de Pesquisa Educação, Tecnologia e Linguagem. Esta se justifica na medida em que dá continuidade à minha formação como professora, tendo a possibilidade de ampliar minha formação continuada, contribuindo assim para qualificar a escola em que atuo, bem como, para a formação de futuros profissionais das escolas brasileiras.

Portanto, a experiência de “ser” docente, agora também pesquisadora, no universo de atuação da escola, é descobrir e explorar constantemente mapas em busca de encontrar novos territórios a serem cultivados, no que se refere ao desenvolvimento infantil e no processo de educar crianças pequenas na escola. Desse modo, cabe pensar na possibilidade de mostrar ao contexto educacional infantil a existência de experiências dinâmicas, inovadoras, de observação, de escuta, de registro documental, e tantos outros conhecimentos voltados às suas narrativas, oportunizando ao professor viver e compreender intensamente a simbologia criada

pela criança no entendimento do que está a sua volta, assim construindo novos sentidos e significados.

1.2 INTERLOCUÇÕES DA INFÂNCIA: TEMPOS E ESPAÇOS

É possível imaginar o mundo sem crianças? É possível viver alheio ao reino das perguntas sem respostas? Por exemplo, do “como se”, do “faz de conta”, do “se as coisas fossem de outro modo”? Essas frases interrogativas nos remetem a muitas ideias, no percurso de compreender um pouco da história da infância e seus conceitos, em um movimento não de ordem da historiografia, mas de contextualização, a fim de revelar e analisar, sob as condições dos dias atuais, como é a infância.

Neste estudo, a infância será tratada na perspectiva de crianças pequenas, na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, contextualizada entre dois países: Brasil e Itália. Essa fase do desenvolvimento infantil não pertence somente a esse recorte etário, pertence a um movimento histórico que passa por linhas sinuosas, entre os séculos VI e XX, identificando as diferentes descobertas relativas a essa fase do desenvolvimento humano. Essa ideia de infância constituiu uma transformação social e histórica, e, segundo Ariès (1981), surgiu apenas por volta do século XIII. Durante a Idade Média, as pessoas não sabiam sua data de nascimento e as fases de desenvolvimento que atualmente nomeiam o período de nossa existência como: infância, adolescência, puerilidade, etc. eram termos eruditos de tratados pseudocientíficos, ou seja, a idade não fazia parte da identidade medieval e também não lhe era dado nenhum significado especial.

As crianças que conseguiam atingir certa idade não possuíam identidade própria, só vindo a tê-la quando conseguissem fazer coisas semelhantes àquelas realizadas pelos adultos, com as quais estavam misturadas. Sendo assim, dos adultos que lidavam com as crianças não era exigida nenhuma preparação. Tal atendimento contava com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias. No século XIII, atribuíam-se a criança modos de pensar e sentimentos anteriores à razão e aos bons costumes. Cabia aos adultos desenvolver nelas o caráter e a razão. No lugar de procurar entender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças, a originalidade de seu pensamento, pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta. A “descoberta” da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de

tratamento especial, “uma espécie de quarentena”, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos” (HEYWOOD, 2004, p.23).

Até o fim do século XVIII, não existem crianças caracterizadas por sua expressão particular, sendo retratadas então como homens de tamanho reduzido. Àries (1973, p.18) indica que a representação realista da infância, ou a idealização da infância, de sua graça, de sua redondeza de formas tenham sido próprias da arte grega. Neste mesmo século, surge Rousseau, com suas ideias favoráveis à liberdade intelectual, à independência do homem e à organização social. Seu pensamento voltava-se à infância como uma fase do desenvolvimento na qual a criança poderia sentir, desejar, ter ideias próprias, diferentes dos adultos. Porém, essas concepções só vieram a se intensificar ao longo da história da infância, a partir de novas transformações da sociedade.

Para que as crianças deixassem de ser misturadas aos adultos, instituiu-se um período de quarentena. Essa quarentena foi a escola, que substituiu a aprendizagem como meio de comunicação.

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ÀRIES,1981, p.12).

A mudança de paradigma, no que se refere ao conceito de infância, está diretamente ligada ao fato de que as crianças eram consideradas *adultos imperfeitos*. Sendo assim, essa etapa da vida provavelmente seria de pouco interesse. “Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si só” (HEYWOOD, 2004, p. 10).

Como se pode perceber, a maneira de compreender a infância é vista em consequência das constantes transformações pelas quais passamos, e é de extrema importância nos darmos conta destas modificações, para compreendermos a dimensão que a infância ocupa atualmente. “Este percurso (esta história), por outro lado, só foi possível porque também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância” (BUJES, 2001, p.13). Com isso, aparecem aspectos da vida contemporânea, fazendo com que essa etapa seja marcada pela era da globalização e pelo desenvolvimento acelerado das mídias tecnológicas.

Diante da globalização, estudos de Stearns (2006, p. 182) contribuem para refletirmos sobre o momento atual que vivemos mundialmente – a era da globalização. O autor afirma que alguns acontecimentos vêm impactando esse novo processo, em virtude das interações entre as sociedades mundiais. A globalização implica mudanças na infância, a fim de oferecer melhores condições de existência social e de escolarização. Contudo, podemos dizer que a globalização ainda não assumiu as diretrizes da infância, pois ela somente trouxe novas possibilidades de defesa dos direitos da criança. Maciel (2012) menciona que, além disso, a globalização criou influências adicionais comuns e não apagou formas de diversidade tanto antigas como novas para os diferentes tipos de infância. Podemos considerar que, neste século XXI, a infância caracteriza-se como uma fase do desenvolvimento humano de intensas experiências práticas para sua formação, porque é um momento marcado pelo crescimento da criança.

Diante desse cenário, concebemos a infância como um período de crescimento e desenvolvimento da identidade social a que a criança pertence (família, escola, comunidade), e como um momento marcado pela conquista de descobertas e saberes, a partir da exploração do meio e das experiências individuais e em grupo vivenciadas. Maciel (2012)¹¹ esclarece que o tempo de infância atual pode ser marcado pela possibilidade de brincar, quando a imaginação e a criação se articulam para ampliar sua via cultural, sendo também de onde partem suas criações e oportunidades para a construção de diferentes capacidades, habilidades e valores. Esse pensamento traduz a capacidade de discernir a particularidade infantil, levando em conta as suas potencialidades. Sendo o ser humano um todo, devemos visar ao desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões: física, socioemocional e intelectual. Por conseguinte, a criança possui características próprias ao seu desenvolvimento social, corporal, afetivo e cognitivo, o que a constitui de forma positiva, pois cada uma tem um jeito e um modo de agir, pensar, expressar-se, movimentar-se e interagir com o meio em que vive.

Na Itália, a infância possui especificidades quanto à educação de crianças pequenas, pois é caracterizada por curiosidade e interesse na sua maneira de perceber e ver as coisas. Isso não significa abdicar do papel educacional, mas, ao contrário, traz a possibilidade de sustentar o crescimento a partir de um relacionamento baseado no respeito e no reconhecimento do outro. Nesse sentido, Parrini (2016, p. 75) acrescenta que devemos oportunizar boas ocasiões às crianças para que seu protagonismo faça parte das suas próprias

¹¹ Essa autora fez breve estudo histórico, buscando no tempo passado a construção do sentimento de infância, em um olhar a partir da educação.

ações e do seu próprio saber. Assim, a qualidade da experiência cotidiana das crianças na escola de infância está relacionada à qualidade das características que constituem o contexto educativo.

Segundo Barbosa e Horn (2008), as crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são coprotagonistas na construção dos processos de conhecimento. Ou seja, trata-se de um momento em que a educação de crianças pequenas toma lugar específico, para além de somente cuidar, mas para educar. Diante disso, o Brasil passa por movimentos evolutivos a respeito dos direitos das crianças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasília, 1998), afirma que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Sendo assim, durante o processo de construção do conhecimento, “as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar”. Esse conhecimento constituído pelas crianças “é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. Ainda convém salientar que

[...] compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns do ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.22).

A partir do momento em que se alcançou uma consciência sobre a importância das experiências da primeira infância, busca-se promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças, que, por sua vez, passaram a ocupar lugar de destaque na sociedade. Ampliando os direitos para a infância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) define a criança como sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura.

Ao pensar nessa infância sob o ponto de vista escolar, Barbosa (2006) destaca que alguns cuidados com as crianças que ingressam na escola são essenciais para que não haja ruptura com suas experiências vividas, pois a educação, nas instituições formais, não se limita ao desenvolvimento intelectual; abrange a formação de atitudes, tendo um padrão bastante divergente da criação. Quer dizer, a educação escolar tem um papel fundamental diante da cultura infantil, porque deve dispor de meios organizados para respeitar as características do

desenvolvimento infantil e oferecer à criança o acesso ao mundo da racionalidade que ainda não possui, na perspectiva de torná-la cidadã. Bueno (2018, p. 27-28) afirma que é bom a criança entrar na escola porque provoca sensações, experiências, contatos, formas de agregarmos o outro em nossas vidas. Nesse sentido, a escola deveria ser um universo imenso e aberto a cada criança. Ou seja, no espaço escolar, a própria criança atribui sentidos para aquilo que produz.

Vista por esses enfoques, a escola muda, necessitando proporcionar às crianças o desenvolvimento além de habilidades e competências, mas que as tornem aptas a vivenciar, conviver, explorar, brincar e nas diferentes situações do cotidiano. Isso quer dizer: que a escola as deixem ser crianças! Como crianças, podem sorrir, correr, saltar, descobrir, chorar, viver os acontecimentos desse cotidiano. Essa reflexão nos leva a lembrar que a escola não se constitui somente de prédios, salas, quadros, programas, horários e conceitos. Escola é, sobretudo nessa fase da vida, integração entre estudo, alegria, conhecimentos, brincadeiras, relações interpessoais e construção de valores. Aprender a desenvolver capacidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras estão entre os objetivos explícitos da escola. Dessa forma, importa pensar na proposição dos artefatos pedagógicos no cotidiano da escola. As crianças, ao serem inseridas no mundo do conhecimento sistematizado, são estimuladas a pensá-lo, e é papel da escola oferecer-lhes instrumental para que compreendam as transformações do mundo, tornando-as capazes de participar delas. (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012). Contemporaneamente, a infância participa de uma rede de informações que se prolifera em meios cada vez mais complexos, deparando-se com novas linguagens, comportamentos, conhecimentos e diferentes modos de interação que se configuram no cotidiano, distanciando-se daquelas esperadas para sua idade.

Enfim, a vivência e a aprendizagem junto às crianças é um momento de vida encantador. Imaginar o mundo sem as interrogações das crianças é impossível, pois é tão belo e fascinante buscar e encontrar as respostas a essas curiosidades que elas tanto instigam e desejam saber. Entretanto, observa-se que a primeira etapa da vida em sociedade vem se constituindo de modo peculiar, que indica ao mesmo tempo em que a infância se constituiu ao longo do tempo como fase da vida com características e necessidades específicas, a sociedade contemporânea tem diluído as fronteiras entre as gerações

Além disso, importa admitir que a pluralidade da infância implica pensar a complexidade das ações das escolas, uma vez que tendem a ser cada vez mais frequentadas por crianças com histórias, percursos familiares e culturais diferentes.

1.3 BRASIL E ITÁLIA: PERSPECTIVAS DE EDUCAR CRIANÇAS PEQUENAS

Do ponto de vista histórico, de forma geral, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo mediante diferentes interações com seus pares.

Na Europa e nos Estados Unidos, as primeiras instituições, situadas no período de transição do feudalismo para o capitalismo, tinham como objetivos cuidar das crianças e protegê-las, enquanto as mães saíam para o trabalho. As creches, escolas maternais e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças. Apesar de seu início estar mais voltado às questões assistenciais e de custódia, Kuhlmann (1998) ressalta que essas instituições se preocuparam com questões não só de cuidados, mas de educação, visto que se apresentaram como pedagógicas já em seus primórdios.

Em meados de 1769, na França, foi criada a “Escola de Principiantes” ou escola de tricotar, fundada pelo pastor Oberlin, para crianças de dois a seis anos de idade. Esse pastor criou apenas um programa de passeios, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras, cujo objetivo era, por meio do trabalho de mulheres da comunidade, tomar conta de crianças, ensinando-lhes a ler a bíblia e a tricotar. De acordo com seus objetivos, nesses espaços as crianças deveriam aprender diferentes habilidades, como adquirir hábitos de obediência, bondade, identificar as letras do alfabeto, pronunciar bem as palavras e assimilar noções de moral e religião. A história traz o jardim de infância como uma instituição exclusivamente pedagógica e que, desde sua origem, teve pouca preocupação com os cuidados físicos das crianças. Já em torno de 1840, em Blankenburgo, criado por Froebel, o Jardim da Infância, tinha uma preocupação não só de educar as crianças e cuidar delas, mas de transformar a estrutura familiar, de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos.

A partir da segunda metade do século XIX, o quadro das instituições destinadas à primeira infância era formado basicamente pela creche e pelo jardim de infância, ao lado de outras modalidades educacionais que foram absorvidas como modelos, em diferentes países. No Brasil, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, por exemplo, auxiliando as mulheres que trabalhavam fora de casa ou dando acolhimento aos órfãos abandonados, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e

norte-americanos, que tinham em seus objetivos o caráter pedagógico. Já no fim desse mesmo século, um alto nível de mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos fizeram com que alguns setores da sociedade (religiosos, empresários, educadores) começassem a pensar um espaço de cuidado da criança fora do ambiente familiar, havendo iniciativas isoladas de proteção à infância.

Nas primeiras décadas do século XX, inicia a implantação de creches e jardins de infância. Em meados 1970, considerava-se que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava ficando sujeita. Barbosa (2006, p. 15) destaca que, no Brasil, a partir desta década,

[...] a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas públicas e teorias educacionais. A luta por creches e pré-escolas, engendrada por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos, principalmente aqueles que se instalaram após abertura política, realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária [...].

Nesse sentido, as creches e pré-escolas funcionariam como propulsão para a mudança social, uma vez que possibilitariam a democratização das oportunidades educacionais. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394, de 1996) é a lei maior no que se refere ao ensino. Um dos méritos da lei é dar a perceber o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população. Segundo a Constituição, é obrigação do Estado oferecer a todas as crianças uma educação na fase da infância.

Atualmente, a LDB ressalta a importância da Educação Infantil, tornando-a primeira etapa da educação básica, no art. 29. Sessão II, que diz: A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”. Nesse contexto, é fundamental pensar no que as novas formas de organização e funcionamento do sistema da educação, previstos na Lei, podem oferecer. De acordo com a LDB 12.796/2013, que rege a educação para essa fase da vida, todas as crianças a partir de 4 anos de idade devem ter seus espaços garantidos em instituições especializadas, sendo que a frequência à pré-escola se estende até os 5 anos e 11 meses. A LDB não se destina a estabelecer novos paradigmas acadêmicos e científicos, mas a refletir a realidade histórica para incluir o ritmo dos tempos, estimulando certa autonomia das instituições para a elaboração de atividades curriculares a serem aplicadas nessa faixa etária.

Esses regulamentos trouxeram grande avanço ao Brasil, no que diz respeito aos direitos da criança, proporcionando condições adequadas para o bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

No que se refere à educação das crianças nas escolas italianas, a Lei N.444 (1968) instituiu a Creche (Nido), um processo de crescente interesse sobre as necessidades das famílias italianas, quanto aos cuidados com as crianças pequenas. Atribui também ao Estado o dever de estimular a criação de serviços sociais de interesse público para atender às crianças pequenas, servindo como suporte na relação entre o Estado e os cidadãos. Paralelamente a isso, houve a afirmação legal de confiar aos municípios e à família a gestão desses serviços. De acordo com a Constituição italiana, o direito ao estudo é gratuito e garantido a todos os cidadãos, sejam eles italianos ou imigrantes. Porém, crises monetárias levaram a uma reavaliação dos serviços educacionais e, a partir do final de 1983, a qualificação dos “serviços de demanda individual” se dá com a suposição de que parte do custo seja paga pelos consumidores. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 36). Desse modo, o Estado delega a competência para regular os serviços sociais e educacionais às Regiões, as quais emitem suas normas legislativas sobre os locais de atendimento à infância, e definem que as famílias deveriam se candidatar a serviços e realizar contribuições financeiras parciais, mas a assistência é uma questão de interesse público e não puramente privado.

Em meados de 1989, na Convenção das Nações Unidas, acontece o primeiro tratado universal multilateral, que estabelece os direitos que são intencionalmente reconhecíveis para a criança, obrigando os Estados a um respeito efetivo, ou seja, pressupondo a criança como sujeito da lei. Depois de dez anos, consegue-se chegar a um acordo sobre um documento relacionado aos direitos das crianças em que esses são reconhecidos pela primeira vez. Nesta Convenção, a Itália promulga a Lei N.176 (27 de maio de 1991), atribuindo a toda criança o direito de ser reconhecida e protegida, podendo desenvolver sua personalidade, tendo o direito à vida e o direito de crescer bem. Nesse processo de transformação educacional, compreende-se que a legislação educacional para as crianças de 3 a 6 anos de idade possui princípios voltados ao direito à educação e ao cuidado das crianças, bem como à inclusão de pessoas e integração das culturas.

Ao longo das décadas, os avanços apresentam diferentes formas de consolidar o espaço de educação para a criança pequena, no Brasil e na Itália. Diante disso, no Brasil, destaca-se a busca por alguns alinhamentos para orientar as políticas públicas na área da

infância, por meio das DCNEI (2013), que situam as práticas pedagógicas e curriculares por meio do planejar, executar e avaliar. Essas diretrizes curriculares são indicadores governamentais que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos na área educacional. Na visão de alguns autores, outro aspecto relevante diz respeito ao reconhecimento e valorização da infância por parte das políticas públicas, ou seja, dos princípios que norteiam as políticas de atendimento aos direitos da criança e do adolescente. Nesse sentido, criam-se os Conselhos da Criança e do Adolescente, a fim de traçar as diretrizes políticas e dos Conselhos Tutelares, no sentido de zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, dentre os quais o direito à educação, que, para as crianças pequenas incluirá o direito a creches e pré-escolas.

Outro aspecto a ser discutido é o que, recentemente, no Brasil está sendo publicado como políticas e práticas para a Educação Infantil. A resolução CNE/CEB n. 5/2009 apresenta como proposta curricular a proposição dos eixos norteadores às práticas pedagógicas no cotidiano escolar, que são as *interações* e as *brincadeiras*. As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências, a fim de proporcionar à criança construir e apropriar-se de conhecimentos que possibilitem aprendizagens, desenvolvimento e socialização. No documento, têm-se em vista os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), que asseguram à Educação Infantil as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais desempenhem um papel ativo em ambientes, vivenciando desafios e sentindo-se provocadas a resolver e construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Cabe ressaltar que na Itália, vem acontecendo nas instituições a integração entre as diferentes idades e recentemente a implantação do sistema integrado de educação que vai do nascimento até os seis anos. Nesse caso, o Estado promove e apoia a qualificação da oferta de serviços educativos para crianças pequenas, através do plano de ação nacional plurianual para alcançar objetivos de estratégicos, consistentes com as políticas europeias.

Considerando aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, no Brasil são propostos e estruturados cinco campos de experiências distintos para as crianças brasileiras (*Eu, o outro, nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e ação; Traços, sons, cores e imagens; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*). Os mesmos constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas

da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 33). Esses campos de experiências expressam a organização interdisciplinar por excelência, oferecendo às crianças oportunidades de atribuir sentido pessoal aos saberes e conhecimentos que vão sendo articulados como uma rede e construídos na complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade.

Atualmente, a oferta de escolas infantis é bem maior do que comparada às décadas anteriores, significando o local de passagem da criança até ingressar no Ensino Fundamental, e conforme a Base Comum Curricular (2017) refere-se à três grupos de faixas etárias distintas (Creche – primeira etapa, de 0 a 1 ano e 6 meses; segunda etapa, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e Pré-Escola - de 4 anos a 5 anos e 11 meses), a fim de reconhecer as especificidades desses diferentes grupos etários. Porém, ainda se tornam realidade instituições de Educação Infantil, em especial, a Pré-escola, organizadas pelo viés assistencialista, que prioriza o cuidar, esquecendo que pode ser um espaço de formação integral para o desenvolvimento da criança.

Outro fator a destacar, nesse meio, é a organização do sistema de ensino da infância na Itália. A estrutura da escola no país é dividida em fases nas diferentes faixas etárias: *Asilo/Nido d'infanzia*, que se refere à Creche, e *Scuola dell'Infanzia* (Pré-escola). No decorrer desta mesma década, em diversas regiões da Itália, se oferece na Creche (Asilo/Nidos), para crianças de 0 a 3 anos de idade, novos tipos de serviços que tenham flexibilidade e participação educacional. São eles: “Espaços das Crianças” (*Spazio bambini ou Centro per Bambini*)¹² e “Programas de Pais e Filhos” (*Centri per bambini e genitori*)¹³. A Lei N. 285 (1997) cria a modalidade de atendimento das crianças “Serviços Domiciliares” (*Nido familiare e Nido Domiciliare*)¹⁴, flexibilizando os serviços e inserindo-os em um contexto

¹² “Espaços das Crianças” (*Spazio bambini ou Centro per bambini*), atende crianças de 18-36 meses por, no máximo, 5 horas por dia. O objetivo é ajudar as crianças na conquista da autonomia no jogo e no relacionamento com outras crianças, com a permanência das crianças somente algumas horas e a possibilidade de os pais permanecerem juntos aos filhos, segundo a vontade deles (pais) e a necessidade psicológica das crianças, podendo ter experiências em seus grupos de pares.

¹³ “Programas de Pais e Filhos” (*Centri per bambini e genitori*) atendem crianças e pais que se unem com um facilitador profissional. Preveem a presença dos pais ou outro familiar junto à criança, para compartilhar, a qualquer momento, um jogo ou simplesmente para se socializarem com outras crianças e seus pais.

¹⁴ “Serviços Domiciliares” (*Nido familiare e Nido Domiciliare*), atendem, no máximo, 5 crianças. No *Nido familiare*, o atendimento é na casa de uma das crianças usuárias. No *Nido domiciliare*, é na residência de uma educadora.

legal maior de desenvolvimento de políticas de promoção e suporte para a infância e a adolescência. Além disso, os sistemas de ensino infantil dos municípios apresentam outros tipos de organizações, como as *Areebambini*, em Pistóia, o *Spazio in Gioco*, o *Centro prima infanzia* e as *sezioni primavera*, em Milão, entre outras formas de serviços e organizações.

Já a Educação Infantil (*Scuolas dell'Infanzia* - Escola da Infância -Pré-escola) que atendem crianças de 3 a 6 anos de idade, passou por diferentes fases, dentre elas filosofias, métodos, ideias das irmãs Agazzi, Maria Montessori, domínio da Igreja Católica Romana. Ao longo desses períodos, evidencia-se que o Ministério da Educação não auxiliou de modo significativo o processo de crescimento dessa faixa etária, no país. Foi no período pós-guerra (1945-1946) que algumas iniciativas começaram a surgir e, por volta de 1950, evidencia-se a conscientização acerca da necessidade de uma maior e melhor oferta de Educação Infantil. Bruno Ciari, um gestor do Ministério da Educação teve um papel de destaque na educação italiana, pelas suas ideias inovadoras. Os autores Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 39) corroboram essa constatação, afirmando que Ciari dava muita atenção a alguns aspectos decisivos: ao ambiente físico; ao fato de que as crianças, durante parte do dia, deveriam conviver agrupadas por idade, mas em outra, deveriam misturar-se a crianças de outras idades; à promoção do crescimento harmônico em todas as áreas (comunicativa, social, afetiva e com respeito ao pensamento crítico e científico); ao desenvolvimento, por parte dos educadores, de relacionamentos com as famílias, dentre outros avanços. Por uma década (1968 a 1977), houve a aprovação de vários elementos que reorganizaram a legislação educacional e social italiana, dentre elas, que a Pré-escola deverá ser financiada pelo governo estatal (Nacional).

Na lista de atualizações normativas sobre *Serviços Educacionais para a Primeira Infância*, houve várias inovações, como a Lei 22 (2000), na qual se confirma a gestão dos serviços como: Municipal, Estadual e Privada (*Comunali, Statali e Privati*). Ainda sobre esta mesma Lei (tradução nossa)¹⁵, constatamos sua relevância quanto à continuidade educativa nas escolas, de modo que:

A Educação Infantil durante três anos contribui para a educação e desenvolvimento afetivo, psicomotor, cognitivo, moral, religioso e social de crianças, promovendo seu potencial de relacionamento, autonomia, criatividade, aprendizado e igualdade

¹⁵ Do original: *la scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e de bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della primari responsabilità educativa dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica.* LEI 22 (2000).

efetiva de oportunidades educacionais; respeitando a responsabilidade educativa primária dos pais, contribuindo para a formação integral das crianças e, em sua autonomia e unidade educacional e pedagógica.

Essa lei retrata o quanto é importante e necessário propor, na primeira infância, serviços educacionais que oportunizem o real crescimento das crianças nas diferentes áreas do desenvolvimento, também incluindo as famílias nesse repertório de compromisso, não deixando somente para o Estado essa responsabilidade. Dando continuidade a essas mudanças, o Decreto Ministerial de 31 de julho (2007) estabelece como as atividades propostas às crianças devem ser estruturadas, em relação a determinados campos de experiência, ou seja, aprendendo a ser alcançado durante os três anos de escolaridade, de acordo com uma preparação completa para a passagem das crianças para a Educação Infantil (*Scuola Primaria*).

Nesta perspectiva, valoriza-se a experiência educacional desde o nascimento até os seis anos de idade, com o objetivo de dar lugar adequado a essa experiência, no percurso de formação das crianças. Esse Decreto, tendo em conta a orientação europeia, elimina a lacuna entre dois períodos da infância, fornecendo orientações e diretrizes para serviços de educação e instrução de qualidade. Assim, para garantir a qualidade, devemos primeiro reconhecer a criança como um sujeito que precisa de cuidados, brincadeiras, experiências e relacionamentos. Nomear essas necessidades específicas é importante, porque serve para delinear as práticas para a recepção das crianças e seu desenvolvimento como ser humano. De fato, a criança nessa perspectiva é um sujeito competente, independente, ao mesmo tempo em que precisa de cuidados.

Outro avanço para o atendimento de crianças de zero a seis anos, na Itália, decorre da Lei N.107 (2015, tradução nossa), pelo Decreto 65¹⁶, a qual propõe um *Sistema Integrado de Educação*, que traz novos desafios e dá relevância à continuidade educativa. Por sua finalidade específica,

o sistema integrado de fato "promove a continuidade do caminho educacional e escolar, com particular referência ao primeiro ciclo de educação, apoiando o desenvolvimento de crianças em um processo unitário, no qual as diferentes articulações do sistema integrado de educação e formação colaboraram através de

¹⁶ Do original: del sistema integrato è infatti di "promuovere la continuità del percorso educativo e scolastico, con particolare riferimento al primo ciclo di istruzione, sostenendo lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo unitario, in cui le diverse articolazioni del Sistema integrato di educazione e istruzione collaborano attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni" (DECRETO 65, ART. 13 a).

atividades comuns de concepção, coordenação e treinamento. (DECRETO 65, ARTIGO 13º a)

Ou seja, sua finalidade surge com o objetivo principal de melhorar e qualificar a experiência educacional em todo no território nacional, através da realização de um projeto curricular contínuo, para apoiar o desenvolvimento do potencial de todas as crianças, desde o nascimento até os seis anos de idade. Este é um passo importante e significativo para a história dos serviços educacionais voltados à primeira infância, o que afeta profundamente a redefinição, o mandato e a identidade cultural e educacional desses serviços. Mais uma passagem significativa diz respeito à definição progressiva do sistema integrado de zero-seis e uma nova *cultura da infância* que não pode ser o resultado de um somatório puro da cultura da Creche e da Pré-escola (*Nido e Scuola*), em busca de improváveis mediações e equilíbrios inúteis, mas se referirá à geração de outros processos culturais, todos a serem explorados e inventados nos próximos anos (INFANTINO, 2017).

Pelo que se entende, nestes últimos trinta anos, a Itália vem se destacando nos serviços de atendimento à infância, procurando fortalecer os direitos das crianças e fazendo com que possam usufruir desses direitos, por meio da oferta de uma qualidade educacional consistente por parte de quem a desenvolve. Ou seja, o educador deve proporcionar boas normas, boas práticas; bons padrões de atendimento aos serviços educacionais. (IOZELLI, 2017). Cabe refletir que esses documentos deixam clara a importância que a Itália dá à educação, a fim entrelaçar bons padrões de atendimento e boas práticas nas escolas. Nesse novo cenário, investir em serviços voltados à primeira infância torna-se um instrumento eficaz para apoiar a mudança cultural e social, sendo de interesse nacional a prioridade de formar os cidadãos do futuro.

A *Carta dos Serviços para a Primeira Infância (Art.17)*, é mais um documento de destaque a ser discutido, porque existe em todos os municípios italianos e nele está contido o compromisso da cidade com educação de crianças, sua concepção, seus princípios organizacionais, suas propostas educativas, descrição dos serviços oferecidos e formas de inscrição. Este é elaborado em colaboração com as equipes de pesquisadores das universidades. O principal objetivo é apresentar os serviços para a primeira infância de cada município a toda a população, principalmente aos usuários.

Considerando os países focados neste estudo, tem-se a necessidade de mostrar a dicotomia entre ambos, porque no Brasil ainda busca consolidar esse espaço para a criança pequena, ou seja, requer incorporar as diretrizes, fortalecendo o direito à educação e seu

desenvolvimento integral, bem como colocar em prática os investimentos públicos para as crianças e sua família. Já no sistema de ensino italiano, atender as crianças com a qualidade que merecem é uma experiência de mais de 30 anos. Para as crianças, consente-se uma pluralidade de experiências sensoriais, oportunizando o diálogo, o conhecimento compartilhado, a estética e a estética da arquitetura.

Admitir a função social da escola para tal nível de ensino requer pensar uma proposta adequada a esse infante. Pensando nisso, como podemos definir uma escola de boa qualidade para crianças pequenas? Zabalza (1998, p. 49) responde à pergunta, estabelecendo dez aspectos básicos que podem ser aplicados a qualquer abordagem, quais sejam:

[...] organização dos espaços, equilíbrio entre a iniciativa infantil e trabalho no momento de planejar e desenvolver as atividades, atenção privilegiada aos aspectos emocionais, utilização de uma linguagem enriquecida, diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades, rotinas estáveis, materiais diversificados e polivalentes, atenção individualizada a cada criança, sistemas de avaliação, anotações que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças e, por último, o trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente [...].

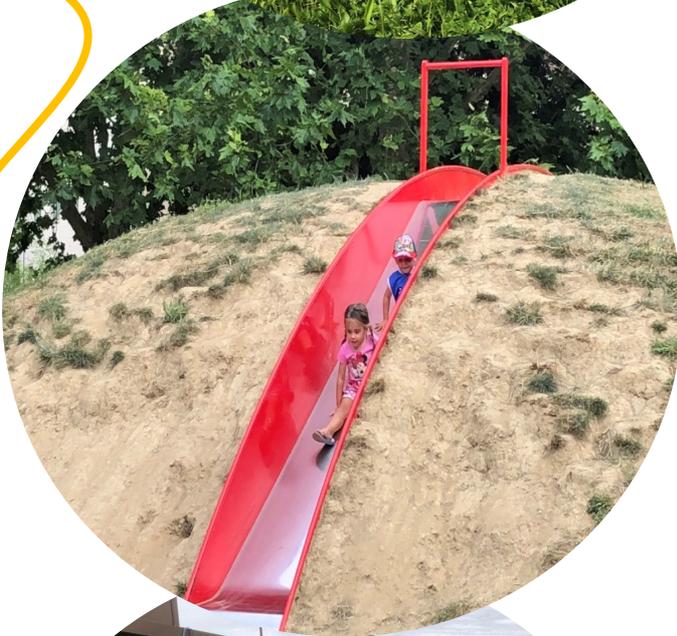
Portanto, a qualidade referida pelo autor está envolvida em aspectos que descrevem preocupação concernente à formação integral da criança e à relação com a família. Buges (2006, p. 21) leva a pensar que a experiência para as crianças precisa ser muito mais qualificada porque inclui acolhimento, segurança, emoção, gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade. Não deixando de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas, deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação.

Cabe ressaltar que, nos serviços para a primeira infância a nível europeu, o desafio atual consiste em concebê-los como lugares reais de aprendizagem, com garantia de acesso à maioria da população. Dentro da *estratégia da Europa 2020*, a União Europeia atribui aos serviços da primeira infância um papel crucial para elevar os níveis de educação e inclusão social, em um nível qualitativo e quantitativo.

Diante das proposições dos autores, sobre a educação de crianças pequenas em ambos os países focalizados neste estudo, no intuito de auxiliar a sociedade na formação de um futuro cidadão, pois esse nível de ensino busca também ter uma função educativa de construção da identidade da criança e do exercício de cidadania, como também vivenciar a socialização entre as crianças, desenvolvendo aspectos afetivos, cognitivos, motores e

emocionais, de modo que tenham acesso e ampliem seus conhecimentos sobre a realidade social e cultural, no contexto em que estão inseridas.

*Tempo de...
ressignificar sentidos e significados.*



2. TEMPO DE DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA DE PROJETOS NO PROCESSO DE EDUCAR NA INFÂNCIA

*Era uma vez...
Trajetos e projetos.*

Barbosa e Horn

Este tópico compreende as narrativas do *tempo de ressignificar sentidos e significados*, destacando uma das formas de proporcionar o trabalho pedagógico na infância, a partir de um dos percursores da Pedagogia de Projetos, o filósofo John Dewey e seus seguidores.

Desse modo, busco narrar interlocuções importantes acerca de conhecer as aproximações que os projetos podem vir a ter com os artefatos pedagógicos, diante da inspiração de *Reggio Emilia*, assim como, discutir perspectivas desse tipo de ação.

2.1 DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA DE PROJETOS

Ao ler pela primeira vez a obra *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil (2008)*, logo encontrei significados para minha formação continuada, nos dizeres da epígrafe “Era uma vez, trajetos e projetos”. Tais dizeres se aproximam do campo de atuação vivido, narrando a busca por compreender diariamente o meu cotidiano diante das definições teóricas expostas, em relação ao que se realiza com crianças na escola. Ao mesmo tempo, retomam os princípios fundamentais de Dewey para a elaboração de projetos na escola destacando que “projetar e realizar é viver em liberdade”.

Tão reflexivo foi que me proponho a pesquisar no âmbito da infância, não deixando de situar o quanto se efetiva na minha profissão, enquanto educadora, a Pedagogia de Projetos e sua importância no âmbito de trabalho. Esse encontro inicia por elementos essenciais da filosofia de John Dewey¹⁷, que se dedica a refletir sobre o trabalho docente, pretendendo contribuir para a renovação da forma rotineira e arcaica com que normalmente se efetiva, em muitos contextos escolares, na tarefa de ensinar. Por sua função social na educação, pensando

¹⁷John Dewey, filósofo norte-americano. Um dos maiores pedagogos da época. Nasceu no dia 20 de outubro de 1859, em Burlington, Vermont. Considerado uma das figuras centrais do pragmatismo nos Estados Unidos, defende que a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. Faleceu em 1952, com 92 anos de idade, deixando obras importantes, das quais se destacam: *Psicologia* (1887), *Como pensamos* (1910), *Democracia e educação* (1916), *Reconstrução em filosofia* (1920), *Natureza humana e conduta* (1925), *Experiência e natureza* (1925), *Arte enquanto experiência* (1937) e *Teoria da investigação* (1938) (DEWEY, 1959, p. VI).

em que lugar da nossa vida a aprendizagem ocupa e na *educação das crianças*¹⁸, necessitaria basear-se na abordagem de solução de problemas (aprender fazendo). Já no que se refere à escola, a mesma deveria auxiliar as crianças a compreenderem o mundo pela pesquisa, pelo debate e pela solução de problemas.

Qualquer que seja o processo histórico de projetos, encontro, nos estudos John Dewey, aproximações com o tema central desse estudo, por tratar-se de um teórico que marcou influência mundial pelo seu pragmatismo filosófico, o qual preconizava um ensino Progressista e Democrático. Segundo o autor, o aluno obterá conhecimento e a aprendizagem por meio de uma prática, expressando sua capacidade de raciocínio e espírito crítico, praticando experiências, enriquecendo-as com o outro e, dessa forma, mantendo uma educação com oportunidades e igualdade.

A proximidade do pensamento progressista de Dewey com estudos italianos se faz presente na maneira de pensar a educação de crianças pequenas porque, mais do que aplicarem uma teoria, é preferível acompanhar as crianças e refletir sobre a prática, em sua relação com a teoria. É importante, para a pedagogia, não ser prisioneira de demasiada certeza, mas em vez disso, estar consciente tanto da relatividade de seus poderes quanto das dificuldades de traduzir seus ideais em prática. (MALAGUZZI, *apud* EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2016, p.65). No entanto, se confirma a similaridade de natureza filosófica da educação de Dewey com a abordagem italiana de Reggio Emilia, afirmando crer que a expansão da pesquisa sociocultural no sentido democrático seja a parte não concluída por Dewey na pesquisa em seu tempo (p.83). A preocupação é dar dimensão contínua da aprendizagem da criança, integrando-a sempre em ambientes corriqueiros para relacioná-los com a amplitude do conhecimento. Nesse sentido, o desenvolvimento natural da criança acontece de forma a dar significado às suas experiências vividas, despertando nelas o interesse por ampliar seu repertório de conhecimento, a partir dos seus próprios interesses.

Esses aspectos centrais da teoria de Dewey delineiam seu pensamento, no que se refere à educação escolar, diante deste estudo a ser discutido. Na sequência, expresso breves perspectivas frente à centralidade da experiência.

Na intenção de compreender o pensamento filosófico deweyano, a partir de leituras minuciosas, constata-se que, na virada do século XIX para o século XX, o movimento da Escola Nova começou a discutir sobre a educação escolar e consolidou processos de profunda

¹⁸ Na teoria de Dewey, a *criança* deveria ter a possibilidade de solucionar problemas, combinaria o ser prático com a tomada de consciência da importância da teoria, encorajando as crianças em sua imaginação e, assim, desenvolvendo-lhe competências nas diversas áreas do conhecimento.

e radical transformação. Pode-se apontar que, já no século XVIII, com Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), encontram-se os precursores da Escola Nova, porém alguns teóricos delimitam com Rousseau (1712-1778) o começo do ideário desse movimento. Mas há um consenso de que os seus principais precursores foram os educadores Ovide Decroly, na Bélgica, que criou os “Centros de Interesse”; Maria Montessori, na Itália; John Dewey (1859-1952), nos Estados Unidos, que preconizou a sala de aula como uma “comunidade em miniatura”; William Kilpatrick, discípulo de Dewey, que, no início do século XX, propõe um trabalho integrado com Projetos; Celestin Freinet (1896-1966), na França, que protagonizou a Pedagogia de Projetos, entendendo que a criança deve compreender o mundo com certa rigorosidade de pensamento, por meio de um trabalho de pesquisa reflexiva.

A Escola Nova destacou-se por sua reação à educação tradicional baseada na transmissão de conteúdos descontextualizados, sem significado para a vida dos alunos. No Brasil, essa proposta se consolida pelo documento Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), escrito por Anísio Teixeira e Cecília Meireles, dentre outros. Com a obra de Dewey e Anísio Teixeira, o manifesto tem grande influência sobre a proposta de organização do ensino por meio dos temas geradores, de Paulo Freire (1967). De certa forma, foi a partir desse modelo de escola que se abriram os caminhos para uma proposta de ensino por projetos. Barbosa e Horn (2008, p.19) destacam que

historicamente os projetos foram construídos com o intuito de inovar e de quebrar o marasmo da escola tradicional. Seus criadores tinham a convicção de pioneiros, isto é, o compromisso com a transformação da realidade, o desejo e a coragem de assumir o risco e inovar e a convicção de que era preciso criar uma nova postura profissional.

Esse período, como se percebe, foi marcado por vários modelos didáticos. Entretanto, os caminhos percorridos por esses pensadores contemporâneos, as avaliações realizadas e as propostas construídas eram muito singulares e diferenciadas. No que se refere à realização do registro da concepção da Pedagogia de Projetos, a mesma se deu através da contribuição de William Kilpatrick¹⁹. No caso, ele e John Dewey criaram o método dos projetos ou método dos problemas, como se chamava, pela importância que davam às experiências concretas.

Essa educação, em especial, na escola, constitui uma função social, uma necessidade de vida, a qual se renova de conhecimentos de um indivíduo para outro, através da interação. Para Dewey (1971, p.34), a palavra “interação” denota a experiência em sua “função e força educativa”. Confere, nesse sentido, especial ênfase ao caráter da experiência no contexto

¹⁹ Willian Kilpartick, discípulo de Dewey, destacou-se pelo trabalho no Método de Projetos.

educacional, argumentando que “vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (DEWEY, 1978, p. 16). Nessa perspectiva, a educação servirá para a transformação social e emancipação do sujeito. Para dar sentido a esse pensamento, reporto o exemplo das crianças, na escola, quando se procura entender que, ao frequentar este espaço educacional, participariam de um programa curricular adequado a esse ambiente. Isso quer dizer que o professor, ao oportunizar momentos de ensino e aprendizagem, aproveita as experiências do outro para enriquecer a sua, dando espaço de a criança trazer seus conhecimentos prévios, gostos e não deixando de lado os momentos sociais.

Para Dewey, a educação é um processo de vida no qual se faz uma experiência e um processo social. A escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. Desse modo, educação é um processo de reconstrução e reorganização de experiências, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. (DEWEY, 1959, p.8). Já em seu livro *Vida e Educação*, Dewey (1978, p. 20) ressalta que a educação da infância se dá, inicialmente, como condição de grupos sociais onde não existia uma educação formal da infância. Em seguida, comenta a impossibilidade de a criança participar diretamente da vida adulta, na sociedade atual, enfatizando que se percebe,

à medida que avança a cultura social, a necessidade da educação direta da infância. Tornam-se necessárias escolas, estudos e professores: todo um mecanismo especializado e sistemático, para fornecer aquilo que a vida diretamente não pode ministrar.

Já nos estudos de Montessori e Decroly, delineiam uma infância que precisa ser cuidada e protegida, disseminando-se livros e manuais que enfatizavam a questão da puericultura infantil, aliando a educação à saúde. Dewey (1978, p. 21), por sua vez, alerta para o que chama de “perigo imediato” da organização escolar para a infância. Perigo esse que ocorreria se “a escola, deslembada da sua função, se torne um fim em si mesma, fornecendo aos alunos um material de instrução que é da escola, mas não da vida”. Prossegue afirmando que as escolas

passam a constituir um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. Isto, no melhor dos casos, que, no pior, elas se tornam simplesmente livrescas, atulhando a cabeça da criança de coisas inúteis e estúpidas, não relacionando com a vida nem com a própria realidade.

Assim, Dewey lança um desafio tentando estabelecer equilíbrio entre a educação formal (escola) e a informal (mundo da vida), integrando a aprendizagem escolar com a aprendizagem do mundo da vida. Com isso, nota-se o caráter de centralidade que confere à criança, solicitando que a escola ofereça um ensino que não esteja desvinculado da sua real vivência.

Outro aspecto importante a ressaltar é que Dewey sustenta que a escola deve ser um local de convivência entre jovens e raças, religiões e costumes dessemelhantes. Ao cumprir essa meta, “a escola assume a função adicional, para que o educando conheça aspectos do ambiente mais amplo que o cerca” (DEWEY, 1978, p. 38). Em seu livro *Democracia e Educação*, de 1959, Dewey enfatiza a importância da comunicação no processo educativo, argumentando também a sua relação direta com o processo da vida social. Comunicação e socialização, na ótica deweyana, portanto, voltam-se à função social da escola, direcionando-se também à experiência.

A propósito desta concepção, a criança é protagonista dessa mudança do processo de educação. Dewey, aponta um novo modelo pedagógico, nutrido pelas diversas ciências da educação. Além disso, um de seus objetivos principais era educar a criança como um todo e, nesse sentido, é importante oferecer-lhe experiências para que cresça física, emocional e intelectualmente.

Mas como isso acontece na prática pedagógica, ou seja, no desenvolvimento de um projeto? Forman (2016, p. 167) traz um exemplo de qualidade educacional, através do relato de uma experiência prática numa escola municipal da cidade de Reggio Emilia, em que afirma que, para desenvolver um projeto com as crianças, é necessário utilizar as ideias das próprias crianças, o uso construtivo do debate entre as elas, o envolvimento dos pais e da comunidade e o uso das múltiplas formas de representação. Percebe-se, nesse pensamento, que a proposta da pedagogia por projetos estabelece princípios para o que se faz num bom projeto. Nesse sentido, o currículo deixa de ter matérias/disciplinas e dá espaço para mostrar a vida real que, segundo Dewey (1959, p.1), é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente.

Nesse caso, trata-se de uma educação em que o aluno é o sujeito principal do processo de ensino aprendizagem, por meio do qual se pode ter espaço para criticar, se desenvolve por meio de oportunidades educativas, num ambiente próprio para entender e aprender, desmistificando a ideia de dissociação entre a vida e a escola, a fim de se dotar a criança de conhecimentos e competências que permitam a participação e transformação na sociedade.

Esse processo pode dar forma a uma nova concepção de educação, que Dewey sustenta como educar pela experiência, pelo estímulo à cooperação, à liberdade e à democracia. Assim, a necessidade de valorizar a capacidade de pensar das crianças torna-se indispensável para a sua formação, pois essas relações constituem um universo amplo e significativo para a educação, para a vida. Em geral, a educação deweyana é uma constante construção da experiência, de forma a dar sentido aos desafios da sociedade. Experiência, para Dewey (1959, p. 14),

não é algo que se oponha a natureza, pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados.

Portanto, educar é mais do que reproduzir conhecimentos. É incentivar para que o desejo seja desencadeado, sendo que a reflexão e a ação são componentes essenciais nesse processo, para que essa relação transforme a vida social. Conforme o autor, a experiência ocorre também na escola tradicional, porém com um caráter diferenciado e totalmente desconectado de futuras experiências. Nesse sentido, propõe que se deve ter a noção de “qualidade da experiência por que se passa” (DEWEY, 1971, p. 16). Ele também desafia o educador a dispor de recursos para que as experiências sejam bem-sucedidas, a fim de que “não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras” (DEWEY, 1971, p. 17).

Como se vê, a concepção de Dewey sobre experiência é bastante ampla. Cabe ressaltar que o autor a classifica em três tipos fundamentais (DEWEY, 1959, p. 14-15). O primeiro tipo é o das experiências que nós temos. Não chegamos a conhecer seu objeto, nem sabemos sequer que as temos, como a criança ao nascer, que começa a ter fome, sede, dor, bem-estar, mal-estar, etc. O segundo tipo abrange as experiências refletidas, que chegam ao conhecimento, à apresentação consciente, indicando o aparecimento da inteligência: a experiência ganha processos de análise, indagação da sua própria realidade, escolhe meios, seleciona fatores, refaz-se a si mesma. O terceiro contempla os vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que pressente e adivinha.

Dentre tantas possibilidades de poder entender a experiência como parte integradora da concepção da Pedagogia Projetos, cabe pensar na maneira de transformar o contexto educacional infantil em experiências dinâmicas, inovadoras, de observação, de escuta, de registro documental, oportunizando viver intensamente as simbologias criadas, para que as crianças compreendam o que está a sua volta, construindo significados para o processo de educar as novas gerações. A proposta de Pedagogia de Projetos passa a ser adotada por várias

escolas, porém com um novo significado e com uma nova face, própria ao contexto sócio histórico e não tão somente ao ambiente imediato no qual o aluno está imerso, trazendo a foco temas de pertinência à vida contemporânea. Assim, a nova concepção de projeto propõe a presença, na escola, dos temas emergentes, de um currículo integrado, de uma complexidade que abarque um enfoque globalizador, no qual a interdisciplinaridade deve estar inserida ao contexto escolar.

2.3 A PEDAGOGIA DE PROJETOS NO COTIDIANO DA INFÂNCIA

Compreender a infância requer incluir pontos que enlaçam práticas e as articulam com experiências e saberes teóricos. Esta pode ser vivida e enriquece as trocas, sejam elas entre o sujeito e o mundo ou entre o sujeito e as demais individualidades, pelas relações pessoais.

Desse modo, narrar interlocuções sobre a pedagogia de projetos na infância é conceber aproximações diante da inspiração dos estudos italianos da cidade de Reggio Emilia, por ser um lugar onde se originam itinerários relacionais entre a teoria deweyana e os projetos. Primeiramente, trata-se de pensar a visão de infância que a educação italiana busca desenvolver em seu cotidiano, na realização de projetos. Nesse caso, potencializa-se a infância como uma fase criativa e autônoma, possibilitando uma concepção pedagógica que privilegie o diálogo, a descoberta, exploração, manifestação dos sentidos e principalmente a escuta, a observação e a atenção.

Esta centralidade da criança é um dos pontos principais da Escola Nova, enquanto que o meio é o constituidor das condições que promovem ou impedem, estimulam ou inibem as atividades características do organismo infantil. Essa pedagogia dá, portanto, especial importância à organização de alguns dos *artefatos pedagógicos*, defendidos neste estudo como elementos potencializadores para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, cabe trazer, das referências italianas, as concepções de criança, de currículo e do trabalho desenvolvido com projetos, resultando uma teoria que auxilie a realidade educacional brasileira, contribuindo para a organização da equipe pedagógica, do tempo e espaço, em que a criança tenha a oportunidade de realizar suas experiências na escola, mediadas e provocadas pelo adulto, o qual também estabelece relações familiares e prepara a documentação pedagógica.

O diferencial analisado sob o prisma brasileiro em relação à experiência educativa da Itália é o engajamento em massa expresso pelos movimentos educativos sociais, consolidados na parceria entre escola e família. Essa ativa participação social deve ser construída tanto pela

escola quanto pelas políticas públicas, em busca de uma mudança paradigmática acerca da visão de todo país sobre a educação. Em Reggio Emilia, por exemplo, os regimentos se baseiam em três pilares: a Educação como um bem comum; a Educação como um direito; e a Educação como responsabilidade da comunidade, da sociedade civil e dos governos, sem que haja hierarquia quanto ao menor ou maior compromisso assumido em cada uma dessas esferas.

Nesse sentido, Dewey (1978, p. 24) corrobora essas ideias, afirmando que: “Não há, pois, nenhum meio direto de controlar ou governar a educação que a geração infantil recebe, salvo o de preparar o ambiente em que a criança age, pensa e sente. Não se educa diretamente, mas indiretamente através de um meio social”. Outro ponto importante a destacar é quando Dewey (1978, p. 25) afirma que: “O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor”. Com isso, se esboça um dos pressupostos da Escola Nova, que é o de criar métodos que sejam atrativos aos educandos e que, a partir das experiências que eles realizam, a aprendizagem aconteça. Dessa forma, reafirmo a proposição dos *artefatos pedagógicos* no que se refere ao modo de como trabalhar com projetos na escola, pois trazem princípios que desencadeiam a qualidade pedagógica na escola, bem como constituem um elemento diferencial para o desenvolvimento da criança,

Por sua vez, preocupado também com o desenvolvimento pleno da criança em seus aspectos sociais, cognitivos e físicos, Dewey relacionou e valorizou a vivência da criança, trazendo para o centro de construção do conhecimento o que cada qual traz como experiência, levando-a ao interesse da exploração e experimentação, partindo daí para a construção do conhecimento científico. O autor ainda configura alguns elementos fundamentais dentro do processo educativo que são: a criança (ser imaturo) e o adulto (ser portador de ideias, valores sociais representados pela experiência amadurecida), tendo adequada interação entre eles.

Presentemente, a educação proporciona vários aspectos derivados do movimento escolanovista, características que são apontadas como centro de discussões e interesses dentro de perspectivas da atualidade, diante no novo contexto social, político e econômico em que a atual sociedade se encontra. Estudos italianos trazem para o contexto infantil uma inovação no que se refere à construção de um projeto educativo na infância, ou seja, buscam tornar a criança referência para a pesquisa e a prática, tornando-a competente para se relacionar e, nesse sentido, interagir, com profundo respeito pelos outros. Rinaldi (2016, p. 223) amplia a proposição, entendendo que a criança é um ser competente para elaborar teorias que interpretem a realidade e para formular hipóteses e metáforas como possibilidades de

entendimento da realidade. Ainda sobre essa pedagogia, Fortunati (2016, p.14) enriquece essas ideias sobre a experiência, reiterando que não basta saber o que captar, mas principalmente, como ser capaz de inventar uma nova interpretação. Quem não consegue ir além da superfície da experiência não aproveitará as ligações profundas com a comunidade e com a história que a criou e apoiou o desenvolvimento e a evolução, por isso mesmo, torna-se prisioneiro de sugestões tanto intensas quanto incapazes de reproduzir uma experiência nova e diferente.

No que se refere a pedagogia de projetos, no Brasil, não se consegue inteiramente desenvolver uma proposta com tanto afínco como na Itália porque é um país que possui dimensões continentais e uma diversidade imensa que marca cada região, cada escola. Marcadores plurais se destacam nesta distinção, como as salas de aula e as necessidades das crianças, professores e famílias. A experiência educativa vivida na Itália mostra a diversidade das práticas, priorizando o desenvolvimento da autonomia e criatividade, em detrimento do currículo rígido que, porventura, organize conteúdos estáticos, pautando-se em perspectivas socioconstrutivistas.

Do ponto de vista de Barbosa e Horn (2008, p. 53), a pedagogia de projeto

é uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica porque, entre outros fatores, contempla uma visão multifacetada do conhecimento e das informações. Todo projeto é um processo criativo para os alunos e professores, possibilitando o estabelecimento de ricas relações entre ensino e aprendizagem, que certamente não passam por superposição de atividades.

Ou seja, os projetos devem compor momentos de descobertas, exploração e não exercícios formais e repetitivos. Dentro desse processo, a criança é o centro do planejamento. O parecer CNE/CEB N°:20/2009 que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, refere-se à criança como norteadora do planejar, aponta a importância de os professores considerarem as especificidades e interesses próprios das faixas etárias, sendo assim,

o conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado à sua experiência e nesse processo, volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. (BRASIL, CNE/CEB, 2009).

Percebe-se, então, essa urgência em trazer para dentro das escolas as questões que intrigam/provocam as crianças, a fim de promover situações que visam à autonomia e à aprendizagem na construção de conhecimentos. Desse modo, os projetos devem garantir que essa estrutura mutante e inovadora não dê lugar a maneiras singulares e repetitivas de ver e analisar o mundo. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 54).

Outro fator sobre o fazer e saber das crianças nos projetos são as ofertas oportunizadas no cotidiano, as quais devem ser ocasiões em que as crianças se tornam protagonistas, que sejam envolvidas ativamente em seu processo de crescimento e desenvolvimento de forma completa, quando os contextos em que habitam contemplam condições favoráveis e a realização de boas práticas orientadas para colocá-las no centro de suas próprias experiências, reconhecendo-as como protagonistas de suas próprias ações e de seu próprio saber. Parrini (2016, p.74) assinala, diante desse contexto, que o importante é oferecer às crianças *confiança, oportunidades e tempo*²⁰. Este movimento se torna imprescindível, visto que, realmente, quando o professor se coloca também no mesmo parâmetro da criança, ele consegue um processo mais rico e com mais participação discente.

A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Já para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, e a possibilidade de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos (BARBOSA; HORN, 2008, p. 88-89). Ou seja, nos projetos, acontecem processos enriquecidos por dúvidas e curiosidades do grupo de crianças, favorecendo a liberdade de expressão no ambiente escolar e privilegiando o diálogo, a construção de hipóteses e a explanação de diversas opiniões.

Apropriar-se desses diversos conceitos, requer pensar especificamente nas contribuições que também a pesquisa pode oferecer à Pedagogia de Projetos. Piccinini e Rinaldi (2016) trazem que esta palavra é usada excessivamente, é fácil de jogar em conversas, mas pode gerar rapidamente equívocos. Essa narrativa surge do reconhecimento internacional promovido pelos serviços educacionais do Centro Internacional Malaguzzi. A pesquisa é referida como *húmus*, como uma atitude existencial possuída pelas crianças e pela

²⁰ Parrini (2016) explica conceitualmente esses termos. *Confiança* se refere o reconhecimento de identidade, em conjunto, de potencialidade. Já as *oportunidades* põem em causa a questão do planejamento e organização dos espaços e materiais. E *tempo*, refere-se ao experimentar, tentar corrigir-se provando novamente.

humanidade. Também temos que entender que tipos de pesquisa realizar e em que áreas, com que parceiros.

Além dessa afirmação, outra contribuição pode ajudar a pensar sobre isso: segundo Cunha (2011, p. 29), “a pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito dos fatos, para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida”. Ou seja, esse processo fomenta a iniciativa de questionar, buscar e comparar. Entendo, por ora, que pesquisar é dar ênfase, visibilidade e valor ao protagonismo que as crianças possuem dentro de um processo, alimentando ao longo do tempo o desenvolvimento de experiências – muitas vezes, organizadas basicamente por elas mesmas, que iniciam e são alimentadas ao compartilharem o espaço e o tempo. (FORTUNATI; ZINGONI, 2016). Afinal, um dos saberes mais significativos que a pesquisa acarreta é o questionamento reconstrutivo, de modo que o aluno desenvolve consciência crítica com instrumentação deste processo inovador.

Nesse contexto, a pesquisa tem um viés de contextualização nos projetos desenvolvidos, já que, muitas vezes, não há significação do como trabalhar os conhecimentos. Diante dessas perspectivas, a criança torna-se protagonista do seu próprio conhecimento, saindo do papel de receptora. Já o professor deve estar atento e não deixar que a pesquisa se torne algo estático, com respostas prontas, mas que o docente tome uma postura de intervenção positiva e dinâmica, frente às novas indagações, informações e novos caminhos que a criança traz consigo nesse processo. A partir desses apontamentos, o professor deve estar aberto aos novos sentidos que a criança pode expressar. Ou seja, o professor pode também ter uma postura mais flexível. Nesse aspecto, Demo (2015) explica que, se a criança for motivada a fazer as próprias interpretações, reelabora e interpreta o material pesquisado, assim passando de atitude passiva para atitude crítica. A pesquisa viabiliza enriquecer o trabalho da criança pelo surgimento das situações problemas, que lhe convocam a pensar numa resolução diante das dificuldades encontradas.

Nessa concepção pedagógica, como a opção é pela pedagogia de projetos ao trabalhar no cotidiano infantil, trata-se de ir além de antigas dicotomias sobre as ações que envolvem dentro e fora da escola, pois a educação necessita ser construída com a parceria escolar e apoio familiar. Atender crianças pequenas na escola implica que ela atenda a um requisito primordial, qual seja, dispor de um projeto educativo. Nesse, é importante comunicar todos os aspectos referentes ao serviço educacional, bem como as características e especificidades da instituição.

Desse modo, parafraseio as palavras de Mantovani²¹ (2018, tradução nossa) que persevera em promover a importância da programação das escolas, colocando-a como um requisito para qualquer intervenção educacional, além das alegações cognitivas, e, além disso, vincular-se estritamente à complexidade do desenvolvimento da criança. Quer dizer, deve haver necessidade de uma programação dinâmica para as ações educativas tanto na teoria como no conhecimento contínuo da realidade prática.

Os dizeres levam a questionar como podemos ter um projeto dinâmico que contemple essas e tantas outras possibilidades de dinâmicas num projeto educativo? No livro “*Educar na Infância*”²², Bondioli e Savio (2018, p. 17, tradução nossa) propõem um percurso educativo para a infância, no qual discutem a proposição de um currículo para crianças pequenas. Segundo as autoras, elas propõem um currículo "emergente", que difere das formas tradicionais de conceber o caminho de aprendizagem, uma vez que não se apresenta como uma série de atividades sequenciais destinadas a adquirir habilidades específicas. Ou seja, um currículo emergente não é linear, mas se desdobra em relação ao que é gradualmente expresso pelas crianças em termos de interesses, curiosidade, potencial. Trata-se, portanto, de um currículo aberto, que não pré-define os resultados, o que seria dispersivo e ineficaz, uma vez que é orientado pelos amplos objetivos acima mencionados e continuamente reequilibrado à luz do progresso das crianças e de suas iniciativas sempre novas. (BONDIOLI E SAVIO²³, 2018, p. 37, tradução nossa).

Nessa perspectiva, um currículo nessa formatação requer a contribuição das crianças, protagonistas de seu próprio processo de crescimento, e dos pais, que podem contribuir para a elaboração do projeto pedagógico, em colaboração com os educadores, a partir da observação e escuta de seus próprios professores e crianças. É, portanto, marcado pela colaboração e flexibilidade, no sentido de que está sendo construído ao longo do caminho, a partir do que surge das crianças. O papel do adulto é o de facilitador do processo de crescimento, capaz de vislumbrar o que as crianças fazem e expressar a possibilidade de extensões e desenvolvimentos que podem ser cultivados por meio de aumentos e estudos aprofundados.

²¹ Do original: insiste sull'importanza della programmazione al nido, ponendola come esigenza di qualunque intervento educativo, al di là di pretese cognitive, e legandola invece strettamente alla complessità dello sviluppo del bambino.

²² Do original: “Educare l’Infanzia”

²³ Do original: Si tratta dunque di un curriculum aperto, che non predefinisce i risultati, ma risulta dispersivo e inefficace, poiché guidato dalle finalità di ampio respiro di cui si è detto, nonché continuamente ricalibrato alla luce dei progressi dei bambini e delle loro sempre nuove iniziative.

Bondioli e Savio²⁴ (2018, p. 39, tradução nossa) complementam dizendo que

um currículo desse tipo requer a contribuição das crianças, protagonistas de seu próprio processo de crescimento, e dos pais, que podem contribuir para a elaboração do projeto pedagógico em colaboração com os educadores a partir da observação e escuta de seus próprios professores e crianças. Um currículo emergente coloca as crianças no centro não apenas porque leva em consideração seus interesses, mas também porque decisões sobre a continuidade das atividades e experiências são decididas consensualmente em conjunto com adultos (se bem conduzida nesse sentido, a negociação entre adultos e crianças também vem a ser um exercício de cidadania ativa e de experimentação através de um método democrático de procedimento). Um currículo deste tipo, exige, por parte do educador, o exercício de uma competência profissional refinada, através da qual é possível realizar, no decorrer do processo da atividade educativa, ciclos de planejamento, observação, redesenho e documentação do processo e do caminho percorrido, que também podem ser socializados para os outros.

Na realidade, um currículo bem planejado e organizado faz com que seja melhor ofertado ao sistema educacional e atendendo as prioridades e necessidades das crianças. Também nesta perspectiva, o professor precisa conhecer a realidade escolar para a construção de um currículo que cumpra a função para além de cuidar e educar, mas que oportunize um lugar especial para as crianças mostrarem seu protagonismo. Para isso, é necessário que o professor tenha uma formação específica sobre este nível de ensino.

Outro aspecto a ressaltar apoia-se na construção de um currículo compreendido também como *progettazione*. Galardini²⁵ (2018, tradução nossa) afirma que esse termo significa a organização do currículo no que se refere às questões administrativas e pedagógicas. O desdobramento efetivo dessas ações assegura o educar as crianças pequenas com qualidade. Sendo assim, também é indispensável o atendimento e a formação dos professores no cotidiano diário da escola. Aí entram em cena os projetos educacionais, que contemplam os diversos contextos quando expressam anseios e vivências de educadores e educandos que, desde a mais tenra idade, devem ser ouvidos a todo instante. Trata-se de uma educação para a autonomia, que tem a curiosidade como mola propulsora, para que, a partir

²⁴ Do original: Un curricolo di questo tipo richiede l'apporto dei bambini, che risultano protagonisti del loro stesso processo di crescita, e dei genitori, che possono contribuire alla elaborazione del progetto pedagogico in collaborazione con gli educatori a partire dall'osservazione e dall'ascolto dei propri figli. Un curricolo emergente pone i bambini al centro non solo in quanto tiene conto dei loro interessi ma anche perché le decisioni circa il proseguimento delle attività e delle esperienze è deciso consensualmente insieme agli adulti (se ben condotta la negoziazione tra adulti e bambini a questo proposito risulta essere anche un esercizio di cittadinanza attiva e di sperimentazione di un metodo democratico di procedere). Un curricolo di questo tipo richiede, da parte dell'educatore, l'esercizio di una competenza professionale raffinata tramite la quale è possibile effettuare, nel corso stesso dell'attività educativa, cicli di progettazione, osservazione, riprogettazione e di documentazione, socializzabile anche ad altri, del processo e del percorso realizzato.

²⁵ Do original: l'organizzazione del curricolo per quanto riguarda le questioni amministrative e pedagogiche

de outras realidades, educadores se desafiem continuamente, em prol de uma experiência lúdica e significativa em suas salas de aula.

Há também as contribuições da sociologia da infância, que ressaltam a dimensão criativa atribuída pela criança no contato com as informações que o mundo adulto reproduz sobre a cultura adulta. Bruner (2001) desenvolve estudos no campo da Psicologia Cultural, mostrando interesse pelas formas pelas quais os seres humanos produzem significados, nos contextos culturais onde se inserem, e aos quais a educação está intimamente relacionada. No sentido intrínseco, a cultura educa a mente, explorando, além dos significados, o uso destes pelas pessoas, na prática, num caminho com duas vias, ou seja, procede de dentro para fora e também em sentido inverso. A proposição de projetos que exploram as narrativas das crianças pode se tornar uma alternativa diante das práticas escolares, porque é espaço em que se cria diálogo entre a narração feita pelo professor e a produção narrativa oral das próprias crianças. É um espaço de construção intersubjetiva, de produção cultural e motivação intrínseca na aprendizagem, já que na narrativa as palavras têm vida. O autor ainda complementa, alertando: “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores” e acrescenta, mais à frente, que “ela pode ser ‘real’ ou ‘imaginária’ sem perder seu poder como história”. (BRUNER, 2001, p. 46-47).

As narrativas chegam cedo à vida das crianças, desde os primeiros dias de vida, porque desde o diálogo da mãe do bebê, na contação de histórias, músicas de ninar e as letras de cantigas de roda a cada vez que são contadas, geram emoções e sentimentos diferentes. Kishimoto (2007, p. 4) declara que a narrativa está presente também na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens, dando sentido ao mundo e tornando essencial sua inclusão no cotidiano infantil. Esta, atrelada à forma de expressar da criança, independe dos ambientes, em um momento ou outro as crianças em sua espontaneidade as deixam revelar. Por este ângulo, destaco a relevância desta pesquisa ao propor dar visibilidade às narrativas infantis nos projetos, entendendo-as como fonte de acesso ao pensamento infantil e à sua compreensão.

Ao se apropriar disso, a criança realiza o ato de narrar, seja a brincadeira, seja no cotidiano escolar, ampliando seu repertório de visões de mundo, às vezes conflitantes, e por essa mesma razão, vai se situando na coletividade e vai dando sentido ao que entende por cooperação, como forma de “viver juntos”. O lúdico também deve estar presente perante os

projetos, trazendo as brincadeiras e propostas com esse caráter, que se aproximam do interesse infantil e estimulam as crianças a participarem com mais entusiasmo das atividades, acabando por proporcionar novas aprendizagens e saberes.

Brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras e cognitivas. (RIBEIRO, 2002, p. 56)

O brincar promove aprendizagens, fazendo com que a criança se sinta acolhida em suas dúvidas e interaja nas intervenções lúdicas junto aos grupos. O jogo também faz parte desse encadeamento e grande parte das suas contribuições pode ser dedicada a orientar a criança no mundo, através da exploração de objetos, a fim de identificar-se, expressar-se, assumir diferentes papéis diante do jogo simbólico, comparar e classificar objetos. Nos serviços educacionais, o jogo tem fundamental importância, porque as crianças são estimuladas através da organização do mobiliário, permitindo que elas imitem ou simbolizem as atividades ritualizadas de todos os dias. Do ponto de vista de Terlizzi²⁶, para que haja “um espaço simbólico e afetivo nos ateliês, é necessário que alguns elementos fundamentais estejam presentes: o canto da cozinha, o canto dos disfarces, o mercado, o canto dos bonecos.” (2014, p.105, tradução nossa).

Nessa demanda, dois elementos ganham potencialidades perante o processo educativo, nas experiências pedagógicas com projetos: a escuta e o diálogo. Rinaldi (2016, p.235) caracteriza a escuta, como a busca por significados, ou seja, as crianças devem buscar pontos de referência em suas vidas: famílias, escola, locais que frequenta. Por trás do ato de escutar, normalmente, existe curiosidade, desejo, dúvida, interesse, há sempre alguma emoção. O diálogo ganha um papel imprescindível, quando as crianças percebem que esta troca de vivências, informações e conhecimentos pode ser verbal, corporal, gráfica. Aprender com o outro, viver um diálogo rico de trocas é experimentar o conhecer o objeto através de outros sujeitos, é aprender na interação com o outro.

Dewey (1959, p. 214) novamente contribuiu com a reflexão, ampliando a discussão ao enfatizar “o papel do brinquedo ou o jogo e o trabalho no currículo”. Aqui temos importantes contribuições, na afirmação de que “quando se tem oportunidade de pôr em jogo, com atos materiais, os impulsos naturais da criança, a ida à escola é para ela uma alegria”. O mesmo

²⁶ Do original: “uno spazio de gioco simbolici e affettivi gli atelier quindi essere presenti alcuni elementi fondamentali: L’angolo della cucina, L’angolo dei travestimenti, Il mercato, L’angolo delle bambole.”

autor ainda complementa que o ato de recorrer aos jogos e brinquedos somente com o objetivo de “repousar do tédio e fadiga do trabalho escolar regular” é insuficiente, visto que, “não há, contudo, motivo para usá-los meramente como distrações agradáveis”. Destaca, ainda, que “o jogo e o trabalho correspondem ponto por ponto às características da fase inicial do ato de aprender, que consiste em aprender como fazer as coisas e no familiarizar-se com as coisas e processos aprendidos ao fazê-las”. Teremos, portanto, a criança como centralidade do processo educativo, onde o ambiente, a metodologia e o professor devem ser facilitadores da sua aprendizagem nos processos aprendidos.

A capacidade de o educador projetar pedagogicamente um ambiente que proporcione à criança momentos para ampliar seu conhecimento, promovendo a comunicação, as relações, interações, emoções, movimentando-se, faz com que ela construa competências. Para Terlizzi²⁷ (2014, p.99, tradução nossa), tal aspecto “confirma que a competência da criança em participar ativamente de suas próprias experiências cotidianas, transformando-as em informações úteis para o crescimento” pode se concretizar nessa proposta. Terlizzi (2014, p.101 tradução nossa)²⁸ complementa a proposição, assegurando que é necessário oferecer laboratórios para experimentação:

O laboratório representa a forma mais coerente de expressão, pois é um contexto prático (portanto, instável, incerto, múltiplo) onde nos encontramos resolvendo problemas práticos, nos quais as crianças pensam para fazer e fazem para pensar. O laboratório, assim concebido, permite que as crianças ganhem experiência e adquiram novas habilidades, sob o olhar atento do adulto que está emocionalmente em situação de descoberta e que oferece apoio verbal e postural a gestos e ações, pensamentos e palavras. O laboratório também é estruturado de forma a permitir que as crianças permaneçam por um longo período, no qual elas possam brincar e descobrir sem pressa e sem a rigidez dos tempos que muitas vezes condicionam a nós, adultos. O tempo para o aprendizado e o conhecimento é diferente para cada um, e conceder um longo tempo significa conceder o máximo grau de liberdade a todos.

²⁷ Do original: conferma qui La competenza del bambino stesso di partecipare attivamente alle proprie esperienze quotidiane, trasformando le stesse in informazione utili per crescere.

²⁸ Do original: Il laboratorio ne rappresenta la forma di espressione più coerente, in quanto esse è un contesto pratico (quindi instabile, incerto, molteplice) nel quale ci si trova a risolvere problemi pratici, in cui i bambini pensano per fare e fanno per pensare. Il laboratorio, così concepito, consente ai bambini di fare esperienza e di sostenere l'acquisizione di nuove competenze, sotto lo sguardo attento dell'adulto che sta emotivamente nella situazione di scoperta e che offre supporto verbale e posturale ai gesti e alle azioni, ai pensieri e alle parole. Il laboratorio su struttura inoltre in maniera da concedere la possibilità ai bambini di stare in un tempo lungo, in cui gli sia concesso di giocare e di scoprire senza fretta e senza la rigidità dei tempi che spesso condizionano noi adulti. Il tempo per l'apprendimento e per la conoscenza è diverso per ciascuno e concedere tempi lunghi significa quindi concedere il massimo grado di libertà a tutti.

Ou seja, as múltiplas contribuições dos laboratórios promovem mudanças no processo de desenvolvimento das crianças pequenas na escola. O laboratório pode ser um lugar central, que dialoga e se conecta com todos os outros espaços, para assim potencializar um ambiente em que as relações e a diversidade de materiais, promovam a criatividade e a aprendizagem, reforçando a interação relacional entre as crianças. Já nos estudos de Vecchi (2016, p. 124), ela traz a proposta de trabalho do ateliê, o qual é compreendido como

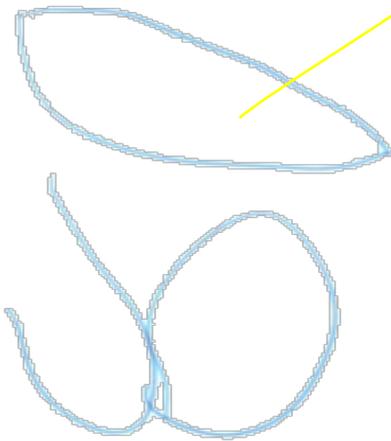
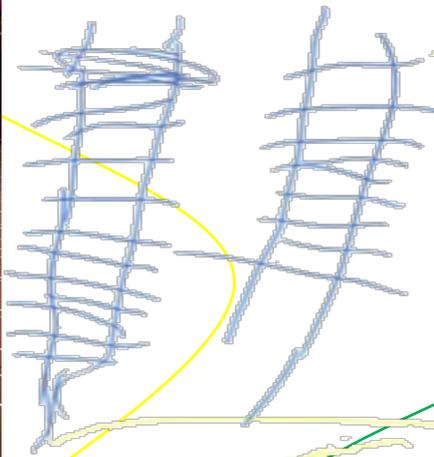
um local onde as crianças podem se tornar mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho, trabalhos com argila, todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ajuda os professores a compreenderem como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias comunicação.

Esse conjunto de traços característicos de espaço para trabalhar com as crianças possibilita a manifestação de todas as linguagens, incluindo a estética e a imaginação. Para desenvolver a experiência com os projetos na escola, o traço dessas concepções perpassa o conceito baseado no entrelaçamento contínuo dos campos de conhecimento e dos campos de experiência. Os campos do conhecimento são aqui compreendidos como sistemas de símbolos culturais que introduzem a criança no conhecimento organizado e historicamente estabelecido, ao qual a escola está ligada. É pela aplicação, interpretação e revisitação desses sistemas simbólicos que a criança consegue crescer, compreender e experimentar ativamente as artes, as ciências e a vida em geral. Os diferentes sistemas simbólicos definem contextos de experiência, ou campos de experiência, nos quais as crianças se aventuram com as próprias estratégias, desejos, noções de tempo, questões e curiosidade. As crianças precisam de tempo para meditar e experimentar por conta própria, mas acima de tudo, com seus pares. (RINALDI, 2016, p.245).

Assim, a proposição de pedagogias diferenciadas, bem como a proposição do desenvolvimento dos artefatos pedagógicos ajudam a potencializar o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, no caso, a Pedagogia de Projetos visa ressignificar o espaço escolar, tornando esse espaço vivo de interações, trazendo uma nova perspectiva para o processo de ensino e aprendizagem das crianças na escola. De tal forma, transformam-se as crianças em protagonistas do seu próprio conhecimento. Portanto, essa nova perspectiva de

educar na infância por meio de projetos significa de fato mudar de postura, mudar a forma de repensar a escola, o currículo e a prática pedagógica em si.

*Tempo de ...
compor e
contextualizar as percepções.*



3. TEMPO DE COMPOR O PERCURSO METODOLÓGICO

Uma pesquisa nasce da paixão pelo conhecimento, da participação do que nos rodeia e das questões que se pesquisa. É o desejo de descoberta que nos leva a pesquisar, investigar e explorar.

S. Mantovani (tradução nossa)²⁹

Neste tópico, apresento narrativas do *tempo de compor* a problemática do percurso metodológico que alicerçou o desenvolvimento pormenorizado do presente estudo. Efetivamente, trato de contextualizar as percepções que justificaram a pesquisa no campo educacional direcionado às crianças pequenas e, conseqüentemente, a escolha dos sujeitos, o campo pesquisado; e, por fim, volto-me à organização dos dados empíricos, explicitando os instrumentos do estudo.

3.1 CONSTITUINDO A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

O século XX foi um período de grande expansão no que se refere à infância, distinguindo-se do anterior, e deixando visíveis aos olhos do mundo adulto mudanças significativas quanto a iniciativas sociais e econômicas para a infância.

Nesta conjuntura, se vê nascer o desenvolvimento progressivo da educação por meio de novos debates, reflexões e experiências pedagógicas envolvendo métodos de ensino, relações pedagógicas, evidenciando as possibilidades e limites dos diferentes contextos educativos, dando corpo a vários movimentos diferentes que envolvem a educação nos diversos campos. Inicia-se, pois, um diálogo sobre as crianças, não mais percebidas como sujeitos à espera de se tornarem adultos, mas como crianças de fato, cidadãos que devem, indispensavelmente, reconhecer que possuem direitos.

Diante desse panorama, vivem-se em um curto espaço de tempo, transições de uma nova concepção de sociedade, um novo conceito de democracia e uma nova ordem social. Novos valores são agregados a essa ordem social. Rinaldi (2016, p. 167) destaca que alguns fatores influenciam nesse processo de mudança, como por exemplo, as novas tecnologias e o

²⁹ Do original: Una ricerca nasce sempre dalla passione per la conoscenza, dalla partecipazione a quel che ci circonda e dalle domande che ne conseguono. È il desiderio di scoperta che ci spinge a ricercare, a indagare, a esplorare.

fenômeno da globalização, que modificaram e continuarão modificando a identidade de muitos cidadãos. A nova sociedade propõe e impõe novos valores, novas relações entre as pessoas e novos conceitos de tempo e espaço.

O Brasil vem passando por esse momento de mudanças no perfil social, bem como pelas exigências de uma nova sociedade que tenta progredir à luz do processo de nova configuração na sociedade civil. De forma agravada, apresenta algumas características próprias de país em desenvolvimento, entre as quais enorme desigualdade na distribuição da renda e imensas deficiências no sistema educacional. No caso brasileiro, o problema reside numa questão de qualidade sobre diferenciais dos segmentos de classe. Vários estados e cidades brasileiras se aventuraram pela onda privatista nos últimos anos, sem o fortalecimento do setor público. As famílias de escolaridade mais alta querem oferecer aos seus filhos uma educação melhor do que aquela disponível nas escolas públicas. Mas gerir uma escola privada é uma atividade econômica, em que as mensalidades devem cobrir o custo do serviço oferecido e, dentro de certos limites, o custo será tanto mais alto quanto melhor o serviço. Os pais procuram colocar os filhos nas melhores escolas privadas porque acreditam que é nelas que eles terão a melhor educação. Mas, paradoxalmente, desejam que, através de uma regulamentação do Poder Público, elas ofereçam os seus serviços por um preço muito reduzido. Enquanto isso, as políticas sociais não têm conseguido também alcançar equidade e eficiência na educação das crianças, sendo que as classes menos favorecidas ficam sem acesso à escola ou dependentes da espera do poder público para preencher uma vaga na escola.

Diante desse quadro que nos alarma, como professores em um país em desenvolvimento, é imprescindível conhecer novas possibilidades de educar na infância, ou seja, entender como um país desenvolvido efetiva as leis, processos e gestão pedagógica que potencializam elementos pedagógicos de qualidade na escola. Alguns países do mundo que promoveram transformações exigem novos posicionamentos educacionais, pois se deram conta, em determinado momento, de que o descolamento entre a classe média e a educação pública é insustentável. As diferenças sociais que começam na família e nos bairros cristalizam-se na escola: pobres vão para um lado, a classe média para o outro. Logo, forma-se um fosso entre os grupos sociais, com diferenças gritantes de renda, que rapidamente se convertem em estranhamentos silenciosos, excepcionalmente revelados em explosões de racismo público. Desse modo, um caminho seria integrar o sistema em um grande regime público, acabando com a segregação do regime privado, ou seja, trazer a classe média para dentro da rede pública, garantindo compromisso forte do país com a educação de qualidade. A

partir daí, desenha-se a possibilidade de melhoria na valorização e remuneração dos professores, aprimoramentos curriculares, inovações pedagógicas e formação completa dos educadores (especialização, mestrado e doutorado).

Essas problematizações se ampliam quando se referem à primeira infância no Brasil, embora, nos últimos anos, algumas conquistas venham sendo obtidas quanto à política educacional. Nesta ótica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica brasileira e reconhece o direito das crianças de até 5 anos ao seu desenvolvimento integral, complementando a intervenção da família.

Torna-se imprescindível discutir, nesse caso, o funcionamento das instituições escolares infantis que atendem à infância, avaliando se elas oportunizam às crianças experiências para seu próprio processo de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem como produtoras de cultura, ou se apenas são receptoras de práticas educacionais. Pesquisas mostram que as crianças carecem de estímulos sensoriais e de espaços físicos adequados ao desenvolvimento de funções motoras e de seus comportamentos. É dever do Estado garantir às crianças o acesso à educação escolar de qualidade. Também é necessário que os profissionais envolvidos com o sistema educacional conheçam as leis e as necessidades da primeira infância, bem como as políticas públicas, pois as instituições dependem de mudanças da sociedade da qual as crianças fazem parte, para que os resultados de qualidade se efetivem nesses contextos.

Muitos são os questionamentos que podemos fazer diante desse quadro educacional voltado à primeira infância, sobre o permanente assistencialismo das escolas brasileiras. Cabe, nesse estudo, a proposição de pensar, discutir e construir diálogos que visam melhorar a qualidade dos serviços ofertados às crianças pequenas, em nossas escolas infantis, à luz da gestão e de ações pedagógicas eficazes. O Brasil necessita concretizar o direito ao acesso a esse nível de ensino com qualidade, criando condições para que as crianças possam usufruir plenamente de todos os direitos. Nesse sentido, almeja-se a imagem de uma criança protagonista, competente, ativa, interativa e que expressa possibilidades para o educador renovar suas ações pedagógicas no cotidiano escolar.

A partir dessas reflexões, busca-se na literatura, nas experiências e nas pesquisas realizadas no cotidiano de crianças pequenas elementos que contribuam para essa investigação, utilizando estudos e experiências advindas da Itália, Região Toscana, por meio da qualidade ofertada nos serviços educacionais para crianças de 0 a 6 anos. A infância é uma

das fases da vida que deve ser vivida na escola por meio de experiências diversificadas e que não seja emoldurada como uma escola formal em que se concebe nas rotinas uma preparação para o nível de ensino subsequente. É indispensável provocar, despertar, dar sentido à aprendizagem da criança, nas diferentes fases de seu desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social, respeitando seu processo maturacional. Significa não abdicar do papel educacional, mas, ao contrário, é dar possibilidade de auxiliar no seu crescimento, a partir do respeito à sua individualidade, no reconhecimento do outro e ampliação das relações. Bondioli e Savio (2018, tradução nossa)³⁰ reforçam essa reflexão, trazendo

uma ideia de criança concebida como sujeito peculiar, a partir da qual ela vê e se relaciona com o mundo, com a qual o adulto é obrigado a se sintonizar e dialogar, como sujeito ativo, ávido por interagir e conhecer como um ator social e sujeito de direitos, capazes de deliberação e ação, de prestar atenção e dar voz. (p.12)

Considera-se que essa imagem de infância explanada pelas autoras volta-se a ações de gestão educacional, a partir da política governamental atualizada na Itália para que as crianças tenham a possibilidade de evoluir social e culturalmente, ou seja, apresentem a elas experiências formativas, bem como aos adultos que fazem parte dessa relação. Outro detalhe sobre as crianças, em especial de 0 a 6 anos, é o fato delas merecerem atenção específica no seu crescimento e sua educação, desenvolvendo a cidadania democrática, substanciada pela promoção da abertura ao outro, de confronto colaborativo, de resolução de problemas de maneira consciente e na construção de uma identidade compreendida como um novo valor.

Refletindo sobre essas especificidades educacionais, esclarecem-se pontos especiais sobre essa política de prestação de serviços na infância, na Região da Toscana – Itália. O Decreto n.65 (2017) fomenta a existência de responsabilidades plurais de governança pública entre as regiões e municípios. De fato, a proposta consiste em pensar numa educação de qualidade envolvendo formação contínua em serviços de atendimento e coordenação pedagógica nas creches (*Nidos d'infanzia*)³¹ e em Pré-escolas (*Scuola dell'infanzia*)³²,

³⁰ Do original: un'idea di bambino come soggetto peculiare, per la particolare prospettiva da cui vede e si rapporta al mondo, con la quale l'adulto è tenuto a sintonizzarsi e a dialogare, come soggetto attivo, desideroso di interagire e conoscere, come attore sociale e soggetto di diritti, capace di deliberazione e azione, cui prestare attenzione e dare voce. (p.12)

³¹ *Nido d'infanzia*, na Itália, significa as intervenções de serviços educacionais para a primeira infância que são destinadas a crianças entre as idades de três meses e três anos, conforme ditado pela legislação no Artigo 4, *Comma 1*, são *Nido d'infanzia*, como um serviço educacional e social para a primeira infância, aberto a todas as crianças sem qualquer discriminação, que concorre com as famílias para o crescimento, cuidado, educação e socialização das crianças, e serviços suplementares que têm o objetivo de expandir a atividade dos ninhos da infância, garantir respostas flexíveis e diferenciadas às necessidades de famílias e crianças com características educativas, recreativas e culturais, mesmo para uso temporário ou ocasional durante a jornada.

³² *Scuola dell'Infanzia*, na Itália, é o sistema de ensino oferecido a todas as crianças (italianos e estrangeiros), com idade entre três, quatro e cinco anos de idade. Tem uma duração de três anos e não é obrigatório. No

reconhecendo em cada um dos serviços suas diferenças e enfatizando suas especificidades no território nacional.

Diante das considerações, formula-se o seguinte problema:

Que artefatos pedagógicos – práticas e materialidades – presentes no cotidiano dos serviços educacionais creches e pré-escolas (*Nidos e Scuola dell' Infanzia*) na Região da Toscana – Itália (*Regione Toscana - Itália*), possibilitam a qualidade da formação de crianças pequenas?

Nessa perspectiva, compete ao professor, nos seus percursos formativos e profissionais, construir e reconstruir seus conhecimentos a cada dia, criando condições objetivas para que a educação de crianças pequenas seja possível de ser vivida na escola. Zabala (1998, p. 13) afirma que, provavelmente, a melhoria da atividade profissional passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas. Nesse sentido, as experiências que se vivenciam no cotidiano da vida e a experiência de ser professora no contexto escolar levam-nos a refletir sobre nossas ações, abrindo novos horizontes para a construção de ações pedagógicas.

De fato, vê-se a necessidade de focar a pesquisa, contribuindo cientificamente para a sociedade, considerando que o cenário de estudo é inovador para o contexto escolar de crianças pequenas porque, atualmente, no Brasil, discutem-se novos percursos para a implantação de currículos, reestruturação de espaços e tempos da rotina, bem como para a inclusão de recursos e oportunidades diferenciadas nesse contexto.

Repensar a escola, sua forma de abordar os conhecimentos e as aprendizagens, dando um novo significado a esse cotidiano, consiste em um grande desafio que nós, educadores, temos que enfrentar. Especialmente, mobiliza-se a nossa capacidade de refletir sobre como construir as condições para oferecer às crianças oportunidades adequadas para apoiá-las em seu próprio desenvolvimento das experiências, das relações, do conhecimento e da aprendizagem. A escola deve se adequar às transformações propostas pelas mudanças sociais, políticas e econômicas que requerem competências e habilidades na formação de cidadãos. É importante ressaltar que a escola, como uma instituição formal, tem por objetivo contribuir para essa formação, devendo contemplar todos os aspectos do educando, oferecendo várias oportunidades para a vivência de situações e experiências pedagógicas distintas, indo além da instrução. Para Perrenoud, a escola

deseja dar a todos uma formação de alto nível, mas não busca os meios pedagógicos para isso. Ela diz que deseja desenvolver a razão, mas vai acumulando as aprendizagens que preparam para os estudos longos. Ela diz que deseja educar, mas passa o tempo todo a instruir. (2005, p. 12).

Do mesmo modo que significamos o valor da educação escolar, é indispensável estreitar as relações entre ensinar e aprender, levando as crianças a construir e ampliarem seu conhecimento em busca do protagonismo e opondo-se aos espaços escolares que oportunizam somente a passagem do tempo livre e de cuidados. Discutir propostas inovadoras no contexto educacional infantil é cogitar a possibilidade de enveredar por caminhos muitas vezes desconhecidos desse ambiente, fazendo refletir sobre o processo de um projeto educativo flexível e sensível, tentando compreender como se elegem, organizam e qualificam os Projetos, bem como discutir e analisar alguns artefatos pedagógicos que fazem parte do serviço educacional de crianças pequenas nas escolas, buscando qualificar a sua formação.

3.2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Diante dos apontamentos decorridos, definem-se os objetivos do estudo para relacionar ao problema de pesquisa. O objetivo geral desse estudo procura investigar como os artefatos pedagógicos originam distintos modos de orientar o processo de educar crianças pequenas, qualificando as práticas pedagógicas, a partir de experiências vividas no cotidiano dos serviços educacionais de *creches e pré-escolas (Nidos e Scuola dell' Infanzia) na Região da Toscana – Itália (Regione Toscana - Itália)*. A partir do objetivo geral, alguns questionamentos são desdobrados para formular os objetivos específicos, de modo que a pesquisa seja efetivada.

- Refletir acerca da pedagogia dos começos sobre o papel do coordenador pedagógico em relação aos educadores, visando à promoção do protagonismo infantil.
- Analisar os artefatos pedagógicos: continuidades (projetos, cultura dos espaços, materialidades, tempos e relações e ações de documentar) como procedimentos que contribuem para qualificar os serviços educacionais prestados a crianças pequenas.
- Articular diferenças peculiares entre os artefatos pedagógicos italianos e os brasileiros.

- Apontar contribuições no que se refere às pedagogias dos começos e continuidades, a partir da análise dos serviços educacionais italianos, para pensar formas de educar crianças pequenas no Brasil.

3.3 CARACTERIZANDO ESPECIFICIDADES DA PESQUISA

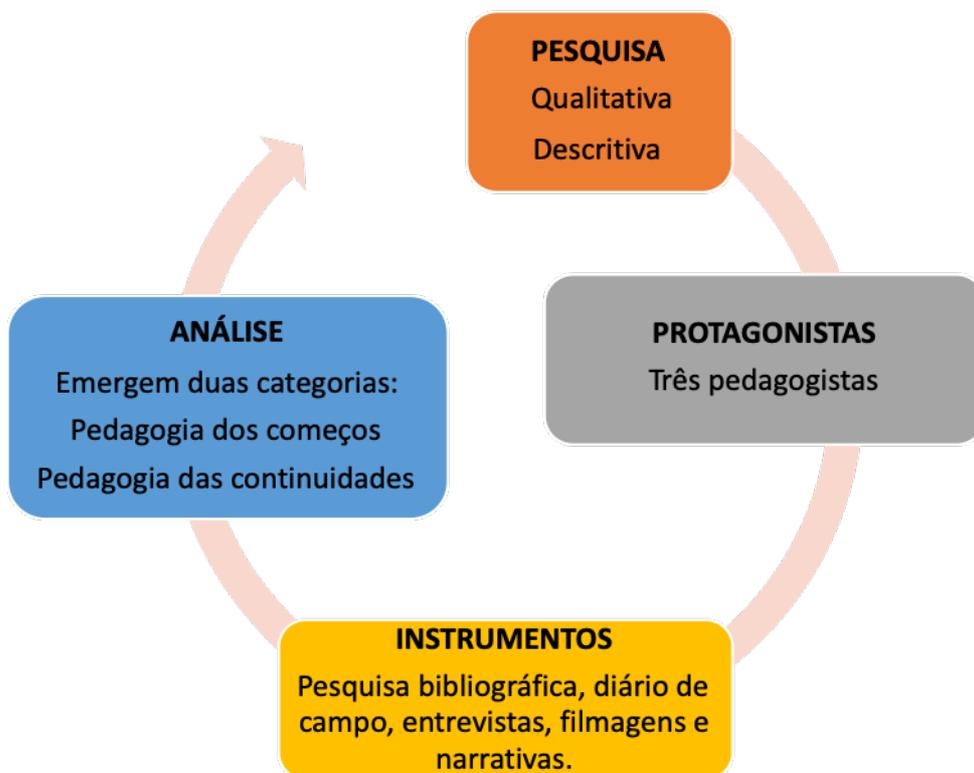
Para Bertaux (2010, p. 39), na pesquisa de campo, o pesquisador tem o cuidado de, antes de tudo, abrir seus olhos, seus ouvidos, sua inteligência e sua sensibilidade ao que poderá lhe ser dito ou mostrado. Na educação, o campo empírico é um universo vasto para a pesquisa, porque se encontra diversidade de possibilidades para investigar. Quando se trata de educação escolar, esse universo também é amplo nas diversas experiências propostas pelas instituições escolares. Quer dizer, não é tarefa fácil realizar essa escolha, porque cada possibilidade possui sua especificidade e a mesma deve vir ao encontro do que o pesquisador pretende investigar.

À procura dessa abertura para o campo da pesquisa com sensibilidade, iniciou-se o percurso científico pela infância, buscando respostas a algumas inquietações vividas nesse itinerário de estudo. No caso, tratou-se de buscar diálogos com as pedagogias existentes em creches e pré-escolas (*Nidos e Scuola dell' Infanzia*) – da Região da Toscana, na Itália, decorrentes de práticas e teorias que, atualmente, trazem elementos pedagógicos peculiares de qualidade a serem propostos na escola, para crianças. Desse modo, nomeio os *artefatos pedagógicos* como possibilidades para qualificar o trabalho pedagógico escolar, a fim de defender possibilidades de articulação pedagógica entre as escolas italianas e as brasileiras. Por isso, dialogar com os artefatos *pedagógicos* decorre de práticas/teorias que qualificam o trabalho pedagógico e as configurações que norteiem o serviço educacional italiano, apontando aspectos que podem qualificar a formação de crianças pequenas, procurando dar sentidos e significados ao processo de educar na infância.

Para tanto, objetiva-se compreender, primeiramente, questões conceituais sobre o tema principal da pesquisa para, posteriormente, descrever na análise os itinerários das experiências vividas.

Nesse sentido, para esclarecer especificidades da metodologia, a figura 1, a seguir expressa a composição do itinerário da pesquisa.

Figura 1 - Itinerário da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Este estudo estrutura-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação, pautada em princípios analíticos, a partir da criação de um modelo teórico delimitado. A proposta metodológica é construída em bases qualitativas, porque, conforme argumentam Bogdan e Biklen (1994, p. 16), esse método envolve diretamente o ambiente escolar e seus sujeitos, contribuindo para evidenciar a relação entre macro e microcosmos e para desvelar a dinamicidade escondida nas cenas do ritual cotidiano.

O método tem como objetivo manipular informações recolhidas, descrevendo e analisando-as para, em um segundo momento, interpretar e discutir os dados à luz da teoria. Ou seja, esse estudo caracteriza-se como descritivo, analisando os dados em toda a sua riqueza, respeitando a forma em que foram registrados e transcritos (p.48).

Nesta perspectiva, trata-se de eleger os instrumentos para escolher o cenário singular para realizar a pesquisa, a fim de dar continuidade e aprofundar os estudos nessa temática, no caso, foram escolhidas algumas cidades italianas de referência na qualidade dos serviços educacionais para crianças pequenas da Região da Toscana - Empoli, Lucca e Pistóia.

Durante o período de abril a julho de 2018, pude conhecer a pedagogia do cotidiano infantil que percorre as diferentes instituições, nos serviços educacionais voltados a crianças. Além de conhecer contextos e propostas pedagógicas, a atenção foi especial ao como se realiza o processo de educar crianças pequenas naquele país. As cidades foram escolhidas por recomendação da Profa. Anna Lia Galardini³³, que vem promovendo formações pedagógicas aos professores nas creches e pré-escolas (*Nidos e Scuola dell' Infanzia*). Revela-se que os protagonistas principais desse estudo são três pedagogistas que vivenciavam diariamente o cotidiano infantil de crianças pequenas de 0 a 6 anos. Os locais nomeados são explicitados no quadro 1, a seguir, para melhor compreensão:

Quadro 1 – Locais da pesquisa

Municípios	Instituições escolares
Empoli	<i>Nido Centro ZeroSei</i>
	<i>Nido La Casa Dei Canguri</i>
Lucca	<i>Nido Acquario</i>
	<i>Nido Seme</i>
Pistóia	<i>Nido Il Faro</i>
	<i>Nido Lago Mago</i>
	<i>Scuola dell' Infanzia Marino Marini.</i>

Fonte: Elaborado pela autora. (2018)

Para a produção científica, empregaram-se instrumentos diferentes: pesquisa bibliográfica e documental, diário de campo, entrevistas, filmagens, e sobretudo, registro das narrativas e impressões peculiares dos sujeitos.

A *pesquisa bibliográfica* realizou-se por meio da consulta a livros, periódicos, documentos eletrônicos, dissertações e teses, referentes ao tema. Também foi realizada a

³³ Anna Lia Galardini é formadora e consultora pedagógica de numerosas instituições italianas. Palestrante em congressos nacionais e internacionais; tem um conhecimento sobre os diferentes sistemas educacionais; Professora do Mestrado em Coordenação Pedagógica da Universidade de Florença e contato com outras universidades e instituições de diversos países; Presidente da Associação Cultural Crescere; Diretora científica do Centro Studi Bruno Ciari; autora de textos pedagógicos sobre a prática educacional; dirigiu por muitos anos os Serviços Educacionais para Crianças no Município de Pistóia, tornando-se uma referência indispensável na Região da Toscana; fez parte do projeto de transformação nas políticas educativas, sociais e culturais da Educação Infantil.

pesquisa documental nos documentos oficiais dos órgãos legislativos italianos, relativos a questões educacionais voltadas à primeira infância. Entre as legislações estudadas, foram analisados os regulamentos nacionais, regionais e municipais das três cidades pesquisadas.

O *diário de campo*, no cotidiano pesquisado, tornou-se instrumento precioso para detalhar os tempos e acontecimentos diferentes que permeavam o campo empírico e, além disso realizar anotações, impressões, comentários e, principalmente, reflexões minuciosas perceptivas ocorridas no dia a dia.

No processo das *entrevistas*, o acolhimento afetuoso em cada contexto educativo ao receber uma estrangeira merece destaque, além do tempo disponibilizado pelas três pedagogistas para possibilitar-me aprender o que era desconhecido e esclarecer dúvidas que surgiam diante de tantas informações. Todas as entrevistas foram agendadas antecipadamente e forneceram informações, amostragem de materiais pedagógicos produzidos pelas crianças, discussões sobre as produções, visita e esclarecimento técnico sobre os diferentes espaços e materiais que se estruturam em cada ambiente.

As entrevistas também foram transcritas, mas não estruturadas de forma rígida, somente obtendo um roteiro prévio de algumas questões (Anexo 1) que envolviam o tema central da tese, permitindo maior interação e envolvimento entre o pesquisador e o participante da pesquisa. O tempo de duração de cada entrevista foi cerca de 2 horas e, ao longo delas, evidenciou-se a necessidade de mudança nas perguntas, questionamentos, de modo que houvesse melhor apropriação e aprofundamento dos dizeres de cada sujeito pesquisado, na composição das análises.

Para melhor compreensão, os sujeitos serão mencionados no estudo pelos pseudônimos C1, C2 e C3. Como caracterizam Bogdan e Biklen (1994, p.137), é necessário encarar um exercício contínuo de cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo. Por isso, o repertório de dados narrados aqui foi o instrumento que gerou a maior parte dos dados correlacionados com as estratégias metodológicas, permitindo efetivar interpretações distintas de cada realidade, entrelaçando possibilidades de discussões e aprofundamento teórico.

Os momentos de visita técnica³⁴ foram capturados por meio de *filmagens*, os quais, depois de transcritos, foram significados de modo relacional, diante do problema e objetivos da pesquisa, a fim de narrar os espaços de cada serviço educativo. Algumas perguntas

³⁴ *Visita técnica*, nesse estudo, refere-se à visita *in loco*, visita presencial da pesquisadora às escolas italianas, a fim de conhecer a estrutura física, especificidades do local, grupo de trabalho, possibilitando, enfim, conhecer a realidade local.

nasciam a cada espaço e local visitado como: Qual a relação entre a pedagogia e a arquitetura nos espaços educativos? Qual a identidade pedagógica dos ambientes educativos? Que cultura de espaço e materiais é cultivada nos serviços educativos? Os ambientes educativos possibilitam espaços de desafios e de relações sociais? Nas respostas a estas inquietações, narrativas foram descritas e evidências se tornaram visíveis, denotando a necessidade de compor um texto para análise reflexiva.

Nesse movimento de registros, a análise é definida, conforme Yin (2001, p.136), por um processo previsto de variáveis específicas, sendo estabelecida antes de construir dados. Nesse sentido, importa analisar e compreender as atitudes, tendências, crenças, desvendar as ideologias, princípios e diretrizes no processo vivido durante a pesquisa.

Diante da perspectiva, a análise é organizada e sistematizada por meio da construção dos dados, mas não de forma rígida, e sim abarcando todos os elementos constitutivos do foco principal da tese. Assim, após esse processo, utilizou-se o princípio da triangulação que, conforme afirma Yin (2001), é método concretizado através da utilização de vários métodos que implicaram técnicas diferenciadas, concorrendo de forma convergente com evidências para o estudo da realidade. No caso, este estudo foi realizado por meio do entrelaçamento do diário de campo, entrevistas e vídeos para tratar dos fenômenos percebidos.

Diante de várias leituras dos materiais, foram criados mapas conceituais, esquemas, organogramas e escritas para destacar as ideias que prevaleceram e se repetiram nos diferentes instrumentos, do modo que sejam selecionadas as *narrativas*, para assim formalizar categorias de codificação e evidenciar caminhos e discussões para as conclusões finais do estudo. Bogdan e Biklen (1994, p.221) afirmam que um sistema de codificação percorre dados à procura de regularidades e padrões; escreve palavras ou frases que representam esses mesmos tópicos e padrões. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritos recolhidos.

A partir disso, no último tópico, na temática *Traçando pedagogias de 0 a 6 anos*, busca-se discutir os elementos exclusivos intitulados como artefatos pedagógicos, que originaram-se dos diálogos pedagógicos, para qualificar o processo de educacional de crianças pequenas. Surgem então, as duas categorias que emergiram diante dos instrumentos da pesquisa, em busca de aprofundamento teórico e reafirmação dos artefatos pedagógicos estudados. A primeira intitula-se *Pedagogias dos começos*, relatando sobre as cidades inspiradoras desse estudo e como a pedagogia dos serviços públicos se organiza para o trabalho dos ambientes educativos da primeira infância, sob a perspectivas do papel

coordenador pedagógico e educadores. A segunda categoria, *Pedagogias das continuidades* compõem discussões acerca do “fazer” no cotidiano de crianças pequenas, a partir da organização dos projetos, a cultura dos espaços, tempos e relações, ações do processo de documentação pedagógica. De tal modo, pensar nas perspectivas que contribuem para mostrar as escolas, novas possibilidades de gestão e ação no ambiente educativo.

*Tempo de...
apresentar o itinerário pedagógico: traçando pedagogias de 0 a 6*



4. TEMPO DE APRESENTAR O ITINERÁRIO PEDAGÓGICO: AS EXPERIÊNCIAS DE QUALIDADE NA REGIÃO DA TOSCANA - ITÁLIA

*Não comece uma batalha dizendo:
somos a favor dos direitos das crianças,
mas faça algo para que as crianças
possam desfrutar de seus direitos.*

J. Bruner (tradução nossa)³⁵

Este tópico apresenta o “*Tempo de apresentar o itinerário pedagógico*”, que tem como cenário revisitar o itinerário da experiência docente vivida no âmbito escolar, durante a construção dos dados, bem como discutir a pedagogia dos serviços públicos que compuseram as experiências de pesquisar os serviços educativos da Região da Toscana-Itália e voltados a crianças pequenas.

Sob essas experiências de pesquisa, foram organizados três pontos que expressam o entrelaçamento entre eles, para explicar as descobertas qualitativas do tema central do estudo, ou seja, conhecer como a pedagogia dos serviços públicos se organiza para o trabalho dos ambientes educativos da primeira infância.

O primeiro ponto convida a entender as narrativas significativas postas no diário de campo que consentiram à pesquisadora fazer escolhas e conhecer o desconhecido das escolas. Já o segundo ponto procura esclarecer aspectos teóricos distintos que consolidam a qualidade de educação de crianças pequenas de Reggio Emília à Região da Toscana. Cabe salientar que, nessas regiões italianas, assim como em outras, diversas leis e normas municipais regularizam o sistema educacional. Cabe também esclarecer apontamentos que podem qualificar a formação de crianças pequenas.

E, para finalizar, o terceiro ponto expressa as especificidades educacionais, objetivando compreender os “serviços educativos” das cidades italianas de Empoli, Lucca e Pistóia, por meio dos instrumentos metodológicos postos nesse estudo, sob dois eixos temáticos: as *pedagogias dos começos* e as *pedagogias das continuidades*.

4.1 ENTRE O VIVIDO E O OBSERVADO: A EXPERIÊNCIA NA ITÁLIA

³⁵ Do original: Non iniziare una battaglia dicendo: siamo a favore dei diritti dei bambini, ma fare qualcosa affinché i bambini possano godere dei loro diritti

O desafio de viver novos percursos pessoais³⁶ e profissionais me convoca a fazer uma análise reflexiva da própria realidade vivida e de confrontos com outras realidades educacionais, que também apresentam experiências, concepções, teorias e outras conjunturas formadoras.

Diante disso, muitas foram as leituras, trocas, alterações nos projetos de pesquisa até encontrar objetivos mais precisos sobre o objeto da pesquisa. Nóvoa (1998, p. 57) ajuda a entender esse processo vivido, afirmando que a maneira de adquirir o conhecimento pedagógico não pode dar-se de forma mecânica e linear, pois o conhecimento se elabora paralelamente ao contato do professor com sua prática de ensino. É uma reflexão que age como instrumento para o desenvolvimento do pensamento e da ação.

Por isso, no terceiro semestre do curso, nasce em mim uma nova percepção sobre crianças pequenas, a ser compreendida dentro e fora da escola. O desejo de mudança profunda estava instalado, acerca de firmar território de estudo junto a essa faixa etária. Tal escolha mobilizou-me a ir em busca de escavar e encontrar, nesse território gigantesco, tesouros preciosos. Por onde começar? Primeiro, a escuta atenta às condutoras dessa exploração fantástica, as experientes professoras (orientadora e co-orientadora) do curso de doutorado do qual faço parte; depois a escolha do país onde se realizariam os estudos de doutorado sanduíche e, por fim, o início do percurso de atravessar o oceano, rumo ao destino escolhido, a Itália, um dos países que vem se destacando no reconhecimento educacional para os serviços de atendimento à infância.

Após a cansativa travessia, aterrissar em Firenze (Florença), em plena primavera. Logo, o encantamento pelas belezas históricas da cidade me contagia ao conhecer tantas minutas de arte espalhadas em todos os cantos. Ali, busco descobrir como me localizar em meio a tantas riquezas artísticas e culturais, porque é um mundo desconhecido. Em seguida, procuro conhecer as várias oportunidades de aprendizagem e de pesquisar sobre a infância, ofertadas pela *Università degli Studi di Firenze* - UNIFI, sob a orientação da Prof. Dra. Clara Silva³⁷, que oportunizou experiências variadas diante dos objetivos propostos no projeto da

³⁶ Justifico ao longo da escrita desta tese a preferência pelo emprego da primeira pessoa do singular, “eu”, porque assumo o percurso formativo numa ação pessoal que envolve questões subjetivas.

³⁷ Clara Maria Silva é professora Associada de Pedagogia Geral e Social, professora de Pedagogia Intercultural da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Florença; é palestrante em diversas conferências nacionais e internacionais; coordenadora em projetos locais, nacionais e internacionais. Dedicou-se à realização de diversas pesquisas científicas e de ensino e assume vários cargos em nome da Faculdade e em nome do Departamento de Ciências da Educação e Processos Culturais e Educativos da Universidade de Florença. É

tese. Para ilustrar, a figura 2 apresenta a imagem da entrada da *Università degli Studi di Firenze do Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia*, com a identificação da sala de pesquisa.

Figura 2 - Università degli Studi di Firenze – Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018)

Em suas atividades acadêmicas, essa instituição oferta a diversidade para a formação continuada dos professores, no caso, por meio do curso de Mestrado em Coordenação Pedagógica em creches e serviços para a infância (*Máster em Coordinamento Pedagogico di Nidi e Servizi per l'Infanzia*) e o Doutorado em Educação (*Dottorato in Educazione*). O contexto proposto convida para que a pesquisadora também amplie sua formação continuada,

Presidente do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação e Formação; e Diretora do Mestrado em Coordenação Pedagógica de creches e serviços para crianças. As publicações consistem em livros, ensaios e artigos, bem como algumas revisões e prefácios.

participando de algumas lições na UNIFI, palestras e visitas técnicas pela região, em Creches e Pré-escola (*Nidos e Scuolas dell'Infanzia*). É nesse momento do curso que alguns itinerários são replanejados, para dar conta das novas possibilidades de aprender sobre as crianças pequenas. Encontro esta frase posta no diário de campo: *diante de tantas experiências sobre a criança, nascem aqui, outras perspectivas do quê e como pesquisar sobre a infância* (D. 25/05/18). Este é relato de um momento significativo do percurso de mudança, quando participava de uma formação e visita técnica a uma creche de Pistóia. A figura 3 exibe imagens da vivência significativa dessa formação de professores, na formatação de visita técnica aos serviços educativos.

Figura 3- Visita técnica de formação



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2018)

O momento de formação, organizado pela universidade juntamente com Donatella Giovannini³⁸, é permeado de conhecimentos, como se tivesse encontrado pedras preciosas, porém, a serem lapidadas para se tornarem mais valiosas ao longo da pesquisa em terras estrangeiras. No decorrer do trabalho, outras transformações, sob o encaminhamento da orientadora da universidade (UNIFI) dão a perceber que é necessário explorar mais territórios

³⁸ A pedagoga é responsável pelas unidades operacionais, creches e serviços integrados para crianças das escolas públicas e privadas do município de Pistóia.

educacionais para atingir os objetivos da tese, ou seja, aprofundar os estudos na proposta da Pedagogia de Projetos, bem como conhecer ambientes educativos, de referência regional, na Toscana, que oportunizam qualidade no atendimento de crianças pequenas. Com a intenção de atingir esse objetivo, propõem-se a fixar residência em outro lugar, uma cidade reconhecida pela qualidade de educação na infância que é altamente reconhecida no país e percussora no atendimento diferenciado quanto à qualidade educacional voltada à infância. Em meio a uma tempestade, durante a primavera, chego à aconchegante e linda cidade de Pistóia, sob a orientação da professora Anna Lia Galardini. A figura 4 mostra o Centro Histórico da Cidade de Pistóia, o ponto turístico mais visitado da cidade.

Figura 4 - Centro Histórico da Cidade de Pistóia



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2018)

Esse fenômeno não só aconteceu na natureza, mas também desabou esse temporal sobre meus conhecimentos acerca da educação na infância, nas diferentes cidades pesquisadas da Toscana, quer dizer, nas 12 escolas que atendem crianças de 0 a 6 anos. Ao passar pela convivência diária nos turnos escolares, foi possível conhecer outras características/ *outros modos* de oferecer uma educação de qualidade aos educandos, que passam por inúmeros diferenciais, dentre eles, investimento público e privado, a arquitetura, o mobiliário, o projeto pedagógico, a formação dos professores, as experiências, o acompanhamento da criança, o atendimento aos familiares, as festividades. Enfim, importa compreender, nessas dimensões, a valorização que a política nacional, regional e as múltiplas experiências que os serviços de

atendimento escolar podem proporcionar à vida da criança, durante seu crescimento e desenvolvimento.

A partir destas oportunidades vividas no cotidiano escolar e das orientações da Profa. Anna Lia Galardini, surge novamente a ocasião de ir mais além dos objetivos propostos inicialmente, no doutorado sanduíche, para conhecer a elaboração e a prática da metodologia de projetos nas escolas e os serviços educacionais direcionados às crianças pequenas, que vinham acontecendo em diferentes localidades. Nessa ampliação de finalidades, desenha-se a oportunidade de conhecer diferentes realidades educacionais e profissionais da infância, além de Pistóia, San Miniato, Pisa, Reggio Emilia, Empoli, Lucca e Prato para, assim, dialogar com professores universitários, pesquisadores, formadores, participar de encontros com grupos de formação de professores, vivenciar cursos de alta formação na Escola de Verão³⁹, entrevistar diversos coordenadores pedagógicos e, por fim, dialogar com os professores dos municípios (*Comunes*). De tal modo, escolhi, dentre tantas oportunidades, as três cidades da Toscana que são consideradas referências históricas quanto à qualidade no atendimento de crianças pequenas. São elas as escolhidas: Empoli, Lucca e Pistóia. A figura 5 exibe imagens dos centros históricos, que são um dos pontos turísticos mais visitados de cada cidade escolhida para realizar o estudo.

Figura 5 - Cidades do estudo: Empoli, Lucca e Pistóia



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2018)

³⁹ Escola de Verão: a Associação *Crescere* planeja e programa oportunidades de treinamento em conteúdos e ferramentas para educar. A escola de verão é o momento mais significativo, pois favorece a criação entre os participantes de uma comunidade de aprendizagem em que eles interagem conhecimento, conhecimento prático e motivação. Participação em 28, 29 e 30 de junho de 2018, Pistóia, Via Santomoro, 51- Candeglia. O tema da 8 edição da *Summer School* 2018, foi *Relações Afetam Emoções*, coordenado pela Profa. Anna Lia Galardini e Sonia Iozelli. Scuola d'Estate - L'Associazione Crescere progetta e programma occasioni di formazioni sui contenuti e sugli strumenti per educare. La scuola estiva è il momento più significativo in quanto favorisce la creazione tra i partecipanti di una comunità di apprendimento in cui interagiscono conoscenze, sapere pratico, motivazione. Participação em 28,29 e 30 de Giugno de 2018, Pistóia, Via Santomoro, 51- Candeglia. O tema 8 edizione da scuola d'Estate 2018, foi *Relazioni Affetti Emozioni*, coordenado pela Profa. Anna Lia Galardini e Sonia Iozelli.

Cada uma dessas cidades possui uma habilidade singular em manter a qualidade nos serviços de atendimento às crianças pequenas, diferenciando-se apenas em pequenos detalhes do projeto pedagógico. Ou seja, *a cidade de Pistóia dá ênfase ao jogo, à criatividade no centro dos processos de desenvolvimento profissional; em Lucca, o destaque fica ao trabalho desenvolvido através dos projetos In Natura (projetos desenvolvidos na natureza); e, na cidade de Empoli, permanece a potencialidade no trabalho que se desenvolve com as famílias.* (D. 18/06/18). Assim, fica evidente que cada cidade tem sua própria identidade e postura educacional, fazendo refletir acerca de pensar a criança como pessoa, como sujeito de direitos e necessidades, pois ela precisa de cuidados, experiências, brincadeiras e relacionamentos, durante seu crescimento e desenvolvimento, dentro e fora da escola. Isso só foi possível constatar/aprender, nas escolas, por meio do que as palavras comunicavam na identidade de cada serviço educativo, nos projetos, nas experiências, no modo de acolher as famílias, nas assembleias, colóquios e na própria documentação pedagógica vivenciada pela criança. É preciso tornar o vínculo entre escola, professor, família e crianças uma relação contínua, afetuosa e gradativa, respeitando as individualidades para o desenvolvimento de competências e habilidades.

À medida em que se vai aprofundando o conhecimento dessa concepção de educar, torna-se imprescindível reorganizar esse estudo e pensar em pesquisar um tema que contribua à minha formação, à formação de outros professores, estudantes e profissionais da educação, evidenciando novos olhares ao cotidiano de crianças pequenas. Por isso, a preferência de estender o tema central da tese no que se refere às crianças pequenas e ir além disso, pesquisando *Tempos de diálogo com as pedagogias*, que tem como significado promover aprofundamento quanto às especificidades do processo de educar na infância.

Desse modo, busca-se oportunizar o aprender, a aquisição e ressignificação de conhecimentos, que se movimentam em direção ao saber, estimulando um fazer pedagógico baseado na esfera da pesquisa, mais próximo à realidade e, por isso, mais eficaz. Segundo Freire (1996, p. 25), quem forma se forma e (re)forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Em outras palavras, durante o processo de formação, o docente adquire experiência e conhecimento que o transformam, ou seja, modificam a sua maneira de pensar e agir, mostrando também vários outros pontos de vista sobre a mesma situação corrente.

Estas reflexões, cada vez mais, fazem-me refletir sobre a necessidade de conceber uma educação para a infância que possa ser pensada, discutida, organizada para o efetivo

desenvolvimento das crianças. E que nós, professores, possamos ter experiências significativas e relações efetivas com o contexto educacional de formação inicial e continuada de qualidade. Sobre isso, Galardini ⁴⁰(2016, tradução nossa) evidencia que os profissionais devem acostumar-se a pensar sobre o que acontece, assim, constroem conhecimento a partir da própria experiência.

Enfim, esse processo se justifica para dar continuidade à minha formação como professora, consciente de meu inacabamento, tendo a possibilidade de enveredar na apropriação de novos conceitos teórico-práticos, a fim de refletir sobre o pertencimento educacional vivido e observado na Itália, podendo explorar e lapidar tesouros descobertos em novos territórios, mesmo que, muitas vezes, sejam desconhecidos.

4.2 EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DE QUALIDADE NA ITÁLIA: DE REGGIO EMILIA À TOSCANA

Itália, país demarcado pela Primeira Guerra Mundial, obteve mudanças políticas, sociais, tecnológicas e intelectuais que introduzem transformações radicais na sua história social. Porém, a partir da Segunda Guerra Mundial, por volta de 1945, o país marcou história internacional, no âmbito da educação.

Nesse sentido, alguns aspectos relativos à educação de qualidade na Itália manifestam-se, especificamente, entre a cidade berço do nascimento dessa proposta educacional, Reggio Emilia⁴¹ e a Região da Toscana. Reggio, porque faz parte da história pedagógica e política dos serviços para a primeira infância. Rinaldi (2016, p.187) destaca que é um dos lugares que expressam a vitalidade, a riqueza, a qualidade da pesquisa pedagógica italiana e os corajosos investimentos das municipalidades nos serviços da primeira infância. Já a Região da Toscana é reconhecida pelo trabalho pedagógico peculiar que oferece em seus serviços à criança. Cabe salientar que, nessas regiões italianas, como em outras, o sistema educacional consta com leis que regulamentam apontamentos que podem qualificar a formação de crianças pequenas. O mapa das regiões da Itália ajuda a explicar a localização visual dessas duas regiões estudadas, conforme a figura 6.

⁴⁰ Do original: i professionisti devono abituarsi a pensare a ciò che accade, quindi, costruiscono conoscenze dalla propria esperienza.

⁴¹ Reggio Emilia é uma cidade localizada na região de Emilia-Romagna, no nordeste da Itália. Essa cidade apresenta um sistema municipal de educação para a primeira infância que vem sendo referenciado e obtendo reconhecimento internacional. É inegável que a chamada “abordagem Reggio Emilia” vem exercendo também no Brasil um importante fascínio na área da Educação Infantil, em pesquisadores da área. As escolas de Reggio Emilia começaram a ser criadas após a Segunda Guerra Mundial, tendo como expoente Loris Malaguzzi.

Figura 6 - Mapa de localização das regiões da Itália



Fonte: Internet⁴²

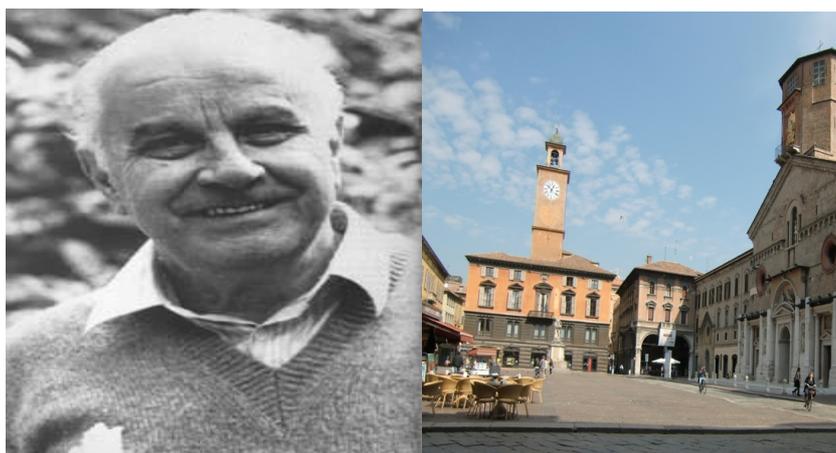
Nesse período pós-guerra, acontecem determinações marcantes na sociedade, quanto à política e à cultura. Por isso, faz-se necessário discutir esse período de transformações. A família é uma das particularidades desse momento que sofre com as mudanças, pois o pós-guerra necessita da mão de obra feminina. Diante disso, as famílias se reestruturam e perdem seu caráter patriarcal para assumir um aspecto nuclear. Nessa nova organização familiar, as crianças passam a ser o centro de discussões. A nova família recupera o seu próprio sentido social e, em si mesma, uma estrutura, uma articulação de papéis, que vêm diminuir a precariedade existente. Tais componentes fazem com que também se introduza uma nova atitude em relação à infância, uma maior atenção às suas necessidades, às motivações de suas ações e um afastamento de atitudes autoritárias em relação a elas. Novas ciências nascem, como a psicanálise; outras são revistas, como a antropologia cultural, e todas estão envolvidas em um processo de reorganização.

Nesse contexto, as descobertas da ciência constroem um olhar histórico e cultural para dar origem a novas perspectivas para a infância. Começam a surgir homens e mulheres que arregaçam suas mangas e se põem a erguer a cidade de Reggio Emilia dos escombros, concordando em edificá-la a partir de uma escola para crianças pequenas. Toda a comunidade

⁴² Disponível em: <<https://co.pinterest.com/pin/391602130096397013/?lp=true>> acesso em 22 mai. 2019.

se mobilizou diante do projeto, que via na reconstrução de sua história uma oportunidade para projetar no futuro um mecanismo transformador. Foi Loris Malaguzzi⁴³, educador italiano que, encantando-se com a nova proposta, liderou o projeto pedagógico de Reggio Emilia. A figura 6 identifica o autor e sua respectiva cidade, Reggio Emilia.

Figura 7 - Loris Malaguzzi e a cidade de Reggio Emilia



Fonte: Internet⁴⁴

Há mais de 50 anos, surgiu o primeiro modelo de escola como lugar de direito à infância, onde as crianças pudessem mostrar seus olhares a respeito da cidade, do lugar onde vivem.

Os estudos da proposta de Reggio Emilia baseiam-se em inovação no que se refere à construção de um projeto educativo, ou seja, a criança é tomada como referência para sua pesquisa e prática. Uma criança competente para se relacionar e interagir, com profundo respeito pelos outros e aceitação do conflito e do erro. Competente para elaborar teorias que interpretem a realidade e para formular hipóteses e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade. (RINALDI, 2016, p.223). Ainda sobre essa pedagogia, Edwards, Gandini e Forman (2016, p.23) definem que essa experiência

[...] estimula o desenvolvimento intelectual infantil por meio do foco sistemático na representação simbólica. As crianças são encorajadas a explorar seu ambiente e a se expressar por meio de múltiplos caminhos e de todas as suas “linguagens” incluindo: expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional.

⁴³ Loris Malaguzzi foi o criador da ideia de Reggio Emilia. Em meados de abril de 1945, construiu e dirigiu uma escola infantil, juntamente com um grupo de mães trabalhadoras de uma pequena aldeia, perto de Reggio Emilia.

⁴⁴ Disponível em: <<https://ar.pinterest.com/pin/347129083774632529/?lp=true>> acesso em 12 mai. 2019.

A pedagogia de Malaguzzi, como experiência em Reggio Emilia, explana vários fatores quanto à educação para crianças, como o cuidado com o espaço e a ideia de que o contexto deve entrar em jogo, com as relações de quem o habita, na ideia de que as famílias estejam sempre do lado de dentro da escola e não fora, no cuidado com os processos, que pressupõe escuta, capacidade de reflexão e documentação como ingrediente fundamental para a sempre difícil tarefa de interpretar as experiências, além da ideia do trabalho educativo como uma aventura a ser compartilhada com o grupo, considerando sempre as individualidades e colocando-as em diálogo. (FORTUNATI, 2016, p.12).

Diante desse panorama, surgem momentos históricos a serem esclarecidos para se chegar às conquistas educacionais que a cidade de Reggio Emilia cultivou ao longo dos anos, ou seja, colocar a Itália como um país reconhecido internacionalmente no mundo inteiro. A partir da Declaração dos Direitos da Criança, apontada pela Organização das Nações Unidas - (ONU), iniciam períodos cíclicos sobre os serviços educacionais para crianças pequenas, na Itália.

Nos anos 60, têm-se as primeiras experimentações a partir da construção das creches e, no início dos anos setenta, graças ao interesse que o Estado italiano dedica à educação da infância, os temas relacionados à infância vivem uma temporada proveitosa, entre eles: os princípios fundamentais que regem a prestação de serviços; os critérios de referência para acesso; métodos gerais de operação e padrões de qualidade; formas de participação e controle pelas famílias; direitos de natureza compensatória pelo descumprimento da prestação do serviço.

Desse modo, a Lei N.444 (1968) instituiu a Creche (*Nido*), um processo de crescente interesse sobre as necessidades das famílias italianas, quanto aos cuidados com as crianças pequenas. Atribui também ao Estado o dever de estimular a criação de serviços sociais de interesse público para atender às crianças pequenas, servindo como suporte na relação entre o Estado e os cidadãos. Paralelamente a isso, houve a afirmação legal de confiar aos municípios e à família a gestão destes serviços. Segundo Galardini⁴⁵ (2003^a, tradução nossa), essa lei foi inovadora, pois valorizou a participação da família na organização e na gestão dos serviços, fato que afirmou e permitiu o fortalecimento da comunidade como fundamento do processo de participação.

⁴⁵ Do original: questa legge era innovativa perché valorizzava la partecipazione della famiglia all'organizzazione e alla gestione dei servizi, un fatto che affermava e permetteva il rafforzamento della comunità come fondamento del processo di partecipazione.

Para afirmar e ampliar esse olhar para a educação das crianças na Itália, busca-se amparo na Lei N.1.042 (1971), que declara, a nível regional e de gestão municipal ou privada, “normativas” que regem os serviços convencionados com as entidades locais, a fim de propor uma legislação específica às creches de todo país. As entidades locais (Estado e Município) têm o dever de assegurar a difusão e a qualidade dos serviços do território, não apenas daqueles geridos por eles mesmos (Creches e Escolas Municipais), como também os de iniciativa privada, serviços que, não sendo diretamente geridos por entidades públicas, serão considerados idôneos para fazer parte do sistema de serviços, quando satisfizerem padrões qualitativos precisos. (BONDIOLI, 2017).

A Lei N.1.044 (1971, tradução nossa)⁴⁶ dá continuidade a esses princípios fundamentais diante dos serviços para a primeira infância, trazendo que, para qualquer tipo de gerência educativa, é necessário reconhecer a criança como um cidadão, parte integrante da sociedade. Assim,

[...] para uma gestão quase exclusivamente privada - de orientação religiosa - e de tipo assistencialista, propondo como serviços educacionais e de interesse público a partir de uma imagem da criança como sujeito rico e competente desde o nascimento e, portanto, reconhecida como cidadã plena.

Assumir esse compromisso nos serviços educacionais, conforme essa lei italiana, torna quase que indispensável qualquer outra forma de pensar o desenvolvimento da infância no país, porque abrange diferentes modalidades de educação, tendo como alicerce considerar tornar a criança um cidadão. A União, nesse contexto, vem buscando há décadas, na Europa, intervenções e políticas para promover o desenvolvimento quantitativo e qualitativo de serviços de educação e cuidados para esta faixa etária das crianças.

De fato, a *Região da Toscana* interpreta e implementa os direitos da criança, adquirindo ao longo dos anos o *status* de reconhecer certos direitos às crianças. Ou seja, é uma das regiões que mais investem financeiramente e culturalmente nos serviços para a infância no próprio território, assegurando uma rede extensa e promovendo uma cultura da qualidade com declinações peculiares e de excelência. Nessa região, a infância é reconhecida como uma escolha política dos municípios, quer dizer, investir na infância significa investir

⁴⁶ Do original: a una gestione pressoché esclusivamente privata – di orientamento religioso – e di tipo assistenzialistico, proponendoli invece come servizi educativi e di interesse pubblico a partire da un’immagine del bambino come soggetto ricco e competente sin dalla nascita e quindi da riconoscerlo come cittadino a pieno titolo.

no futuro. É por isso que os direitos das crianças têm prioridade em todos os atos de planejamento regional.

A Lei Regional N. 32 de 26 de julho de 2002, "*Consolida a Região da Toscana sobre educação, orientação, formação profissional e trabalho*", ou seja, regula as intervenções que a Região promove para o desenvolvimento da educação, orientação, formação profissional e emprego, tendo em vista a construção de um sistema regional integrado que garanta, em conformidade com as estratégias da União Europeia para o desenvolvimento dos recursos humanos, a plena realização da liberdade individual e da integração social e o direito à aprendizagem ao longo da vida como base necessária para o direito à educação e o direito ao trabalho.

Em particular, de acordo com o Art.3, que versa sobre a infância, esta região promove e coordena intervenções educativas unitárias voltadas a crianças e destinadas, principalmente, à realização de direitos pessoais, os princípios de respeito pela liberdade e dignidade pessoal, solidariedade, a igualdade de oportunidades, a valorização das diferenças de gênero, a integração das diferentes culturas, a garantia do bem-estar psicofísico e o desenvolvimento do potencial cognitivo, afetivo e social. Nesse caso, políticas integradas à educação são implementadas através de intervenções diretas e indiretas, bem como ações de apoio financeiro, em resposta às necessidades relacionadas à demanda individual, e ações de consolidação e desenvolvimento de sistemas educacionais.

Ao promover a implementação de serviços efetivos em relação às necessidades emergentes em seus territórios, a Toscana inspira-se em alguns objetivos: inovação e experimentação; continuidade educacional; máxima difusão territorial das intervenções e conquista do maior público; diversificação de ofertas e flexibilidade da organização; qualidade homogênea da oferta; respostas personalizadas à multiplicidade de necessidades; organização de intervenções para garantir a igualdade de oportunidades; otimização do uso de recursos, em relação à qualidade e economia; proteção dos direitos para a educação dos deficientes.

Com o novo Regulamento, a administração regional caracteriza os serviços 0-3 como um contexto privilegiado a ser oferecido às crianças para desenvolverem plenamente seu potencial, de forma integrada à experiência da família. Tudo isto foi possível graças a um processo de discussão e consulta, por um período de dois anos, envolvendo os Municípios. O objetivo comum de criar uma comunidade educativa foi compartilhado através de uma forte exploração de todas as energias e sinergias presentes no território, não negligenciando o fato

de que a qualidade dos serviços pode amadurecer e ser garantida ao longo do tempo, se houver reelaboração contínua do projeto, intercâmbio entre diferentes experiências e formação continuada de quem nela trabalha. Nesse sentido, uma das inovações mais importantes formalizada foi a prestação de funções de gestão e coordenação pedagógica⁴⁷.

Em particular, com a lei regional, o direito de todas as crianças a receber uma educação gratuita e obrigatória, que lhe permite desfrutar de uma situação de igualdade de oportunidades em relação a qualquer outra pessoa, permite-lhe desenvolver em plenitude e harmonia todas as suas faculdades, a fim de participar como membro ativo da vida da comunidade. (Art. 7 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança). Pode-se dizer que o principal objetivo da nova legislatura é integrar os processos de formação ao longo da vida, desde a infância, promovendo a integração social, a formação de recursos humanos, maior competitividade do sistema regional e um sistema de formação estruturado e integrado entre educação e trabalho.

Em última análise, a Lei Regional N. 32, demarca que, na Toscana, os direitos vão além do bem-estar da infância, através do respeito pelos seus tempos e cuidados, da socialização das crianças através de atividades lúdicas mais ou menos estruturadas, da internalização de algumas regras através do respeito pelo contexto, da continuidade de algumas rotinas ao longo do tempo, mas incluem também o acesso à cultura como pré-condição para o desenvolvimento qualificado e de valor na sociedade.

Diante disso, a Toscana representa hoje um sistema de oportunidades que atende quase metade das crianças da referida idade. Junto a esse objetivo quantitativo, segue a adequada orientação das políticas, a sua continuidade ao longo do tempo e o intenso trabalho de elaboração e inovação de projetos, para tornar-se essa possibilidade de exemplo de qualidade. É uma espécie de paradigma de como os princípios podem ser traduzidos em políticas públicas concretas de qualidade que apoiam um grande sistema de direitos consagrados nas leis internacionais, nacionais e regionais.

As questões prioritárias são a coesão e inclusão social, os direitos de cidadania, a justiça e a participação dos cidadãos, bem como o respeito pelos direitos das crianças, o que requer instrumentos especiais, no que diz respeito aos cidadãos que não têm capacidade de agir para

⁴⁷ Essa função desempenha um papel crucial no sistema regional de serviços educacionais da primeira infância, ao apoiar, cuidar e acompanhar os processos relativos aos serviços em geral, dos relacionados à promoção, ao planejamento global, aos referentes ao planejamento de experiências com crianças e famílias e à supervisão do grupo de trabalho, com vistas à harmonização do sistema regional. O desempenho dessas funções - no nível de serviço, a nível municipal e nível zonal - com o objetivo de curar as questões organizacionais e de gestão em conjunto com os psicopedagógicos, requer habilidades técnicas específicas, além de um planejamento preciso e gestão das intervenções.

exigir respeito pelos seus direitos. As ações são acompanhadas por uma constante conscientização da comunidade sobre os problemas da condição da criança, como também sobre a necessidade de fortalecer uma nova cultura de serviços, chamada a desempenhar o papel junto a ativadores e líderes de processo na comunidade local. A ideia é identificar, promover, encontrar recursos e disponibilidade que sejam expressos pela sociedade civil, a fim de desenvolver atitudes solidárias em relação às necessidades, promovendo o estabelecimento de uma cultura da infância e da família.

Além disso, em 1993, essa região conduziu a um grupo de trabalho o *Instituto dos Inocentes (Istituto degli Innocenti)*, que contém as indicações globais sobre a qualidade das creches, a fim de avaliar a qualidade dos serviços voltados à infância. As políticas regionais para a primeira infância foram orientadas, ao longo dos últimos cinco anos, para o fortalecimento e desenvolvimento da rede de serviços em todo o país, pelo investimento maciço de recursos, acompanhado de estratégias e ações na área.

O quadro 2, a seguir, expressa, para melhor compreensão, algumas das regulamentações nacionais, que se referem à educação das crianças na Primeira Infância na Itália.

Quadro 2 - As regulamentações nacionais

Lei n.444/68	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituição da creche. ▪ Atribuição ao Estado do dever de estimular a criação de serviços sociais de interesse público para atender às crianças pequenas.
Lei n.1.042/71	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Declaração de “normativas” que passam a reger os serviços convencionados com as entidades locais, a nível regional e de gestão municipal.
Lei n.1.044/71	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecimento da criança como um cidadão pleno e parte integrante da sociedade.
Lei n.176/91	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atribuição a toda criança do direito de ser reconhecida e protegida, podendo desenvolver sua personalidade, tendo o direito à vida e o direito de crescer bem.
Lei n. 285/97	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação da modalidade de atendimento das crianças “Serviços Domiciliares”: <i>Nido familiare</i> e <i>Nido Domiciliare</i>.
Lei n.22/00	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confirmação da gestão dos serviços como: Municipal, Estadual e Privada: <i>Comunali, Statali e Privati</i>.

Lei n.32/02	▪ Regulação das intervenções que a Região promove para o desenvolvimento da educação, orientação, formação profissional e emprego.
Lei n.107/15	▪ Composição de um <i>Sistema Integrado de Educação</i> para a continuidade educativa.

Fonte: Elaborado pela autora. (2019)

Nesse percurso de cerca de 70 anos, o cenário de tantas mudanças nas políticas educacionais da Itália, envolvendo Reggio Emilia e a Toscana, sobretudo faz pensar o quanto é fundamental a educação ter um lugar merecedor num país, ou melhor, um lugar de formação ao longo da vida, cultivando nas crianças futuros cidadãos. No caso, essas duas regiões italianas aproximam-se em relação aos princípios básicos quanto ao atendimento das crianças pequenas, compartilhando alguns elementos, tais como: a proposição de um currículo não rígido, de modo que o projeto pedagógico possibilita a cada escola manifestar sua subjetividade, potencializando cada criança, percebendo que cada uma possui formas diferenciadas de pensar, agir e se expressar; o fortalecimento dos saberes profissionais dos educadores; a oferta de experiências variadas; a valorização do contexto; o protagonismo das crianças; e, por fim, a parceria efetiva das famílias.

Essas regiões apontam estratégias pedagógicas singulares quanto ao processo de construção do conhecimento, sendo a sala de aula um lugar de aprendizagem entre educadores e educandos. O papel educativo dá ênfase ao valor de desenvolver a autonomia, a coletividade, a cotidianidade das experiências das crianças e a aprendizagem. As autoras (BARBOSA; RICHTER, 2015, p.25) ressaltam que a escola deve prosseguir constantemente com o objetivo de construir uma aliança educativa com os pais. Não se tratam de relações mais estreitas somente em momentos críticos, mas de relações constantes que reconheçam os papéis recíprocos e que apoiem uns aos outros nas finalidades educativas comuns.

Enfim, a realidade legislativa italiana mostra um olhar atento para o desenvolvimento infantil. Os serviços educacionais nestas regiões mantêm a obrigatoriedade das leis para guiar o caminho e conduzir adequadamente as propostas educacionais, mantendo a singularidade das experiências de qualidade no atendimento à infância. Desse modo, essas regiões tiveram importância ao disseminar políticas para a infância que nortearam, ao menos em parte, as políticas nacionais.

4.3. TRAÇANDO PEDAGOGIAS DE 0 A 6 ANOS

Atualmente, o contexto educacional de democratização efetiva oportuniza oportunidades educacionais ao acesso escolar para todas as crianças e a possibilidade de uma educação prolongada a todos. Mais uma vez a Pedagogia adentra esse contexto, tendo por horizonte novas possibilidades científicas para o cotidiano escolar.

A escola tem um papel fundamental nesse processo porque desempenha esforços no processo de aprendizagem, na compreensão e otimização das formas como os sujeitos aprendem e em suas necessidades efetivas de aprendizagem. Em suma, a escola deve ser um espaço que faça a criança pensar, se expressar e aprender, ampliando conhecimentos e relações. Ao *traçar pedagogias de 0 a 6 anos*, procuro dar significado a esse cenário, compreendendo uma forma de esclarecer significados aos termos delimitados nesse estudo.

Neste sentido, o termo *traçar* se refere a “representar” os diferentes artefatos pedagógicos encontrados nesse período de estudos e *pedagogias* objetiva compreender como esse conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias da educação e de ensino podem estar associados à preocupação em compreender a educação. Assim, *traçar pedagogias* significa, de forma efetiva, “expor diferentes perspectivas de contextos educativos”, no processo de educar na infância.

O momento de *ser professora e tornar-se pesquisadora* exige retomar alguns movimentos compreensivos sobre o fazer, ou seja, interligar a produção de conhecimento às constantes mudanças políticas, econômicas e sociais pelas quais o mundo, muitas vezes, passa e que acabam afetando, de certa forma e com certa intensidade, a educação de crianças. Nesse sentido, é necessário saber abstrair essas mudanças, desenvolvendo estratégias de conhecimento necessárias para criar pontes entre o conhecimento científico e o prático, experimental, vivido no dia a dia com as crianças dos contextos escolares. O cenário de trabalho, nesse ambiente de experiências, é vasto porque, além de se atender às demandas sociais, precisa-se adquirir conhecimentos científicos básicos de muitas especialidades que envolvem a infância, como saúde, higiene, psicologia, antropologia, história, linguagem, brincar, desenvolvimento da infância e as múltiplas formas de expressão humana. Também é imprescindível compreender as questões voltadas aos valores, cultura, classe social, etnia, religião, gênero e história de vida.

É refletindo sobre esse ambiente repleto de aprendizagens e afazeres educacionais que inicio percursos de escrever sobre *traçar pedagogias de 0 a 6 anos*. Como podemos definir

esses traços? A partir de quais percursos, instrumentos, experiências e metodologias podemos dar movimento às mudanças educativas? Quais são os temas temporários que se abrem para a reflexão, observação e investigação dos serviços para a infância, existentes entre 0 a 6 anos? É nesse contexto e de tantos outros questionamentos, que emergem os significados e sentidos para traçar pedagogias de 0 a 6 anos. Mantovani (2003, tradução nossa)⁴⁸ contribui com essas interrogações, fazendo refletir sobre esse contexto educacional, melhor dizendo, propondo repensar o objetivo de uma instituição educacional. Impõe-se a repensar porque é necessário que a escola pense em mudar conceitualmente os valores que estão postos e porque são passos precisos para a renovação e reposicionamento das metodologias que permitem atingir os objetivos educacionais com as crianças.

Desse ponto de vista e tantos outros, na discussão dos elementos peculiares que surgiram diante dos contextos italianos, emergem o que chamo de teorias, os diálogos pedagógicos investigados, referindo-se a compreender como os princípios pedagógicos podem ser compartilhados, discutidos e organizados no cotidiano escolar de crianças pequenas, contribuindo para qualificar o processo de atendimento às crianças. Esse itinerário, nomeia as duas categorias a serem apresentadas nessa discussão: as Pedagogias *dos Começos* e as Pedagogias *das Continuidades*.

A primeira intitula-se *Pedagogias dos começos* e esclarece o itinerário das singularidades das cidades, os diferentes percursos do trabalho organizativo que antecede a vinda das crianças aos serviços de atendimento educacional, trazendo reflexões sobre a relevância do papel do coordenador pedagógico e dos educadores.

A segunda categoria, *Pedagogias das continuidades*, compõe discussões acerca de pensar possibilidades do “fazer” no cotidiano das experiências de crianças pequenas, constituindo a complexidade organizativa dos projetos, a cultura dos espaços, tempos e relações, as ações de documentar o processo pedagógico, bem como os significados do ser criança na contemporaneidade, nos Serviços Educativos das cidades italianas de Empoli, Lucca e Pistóia.

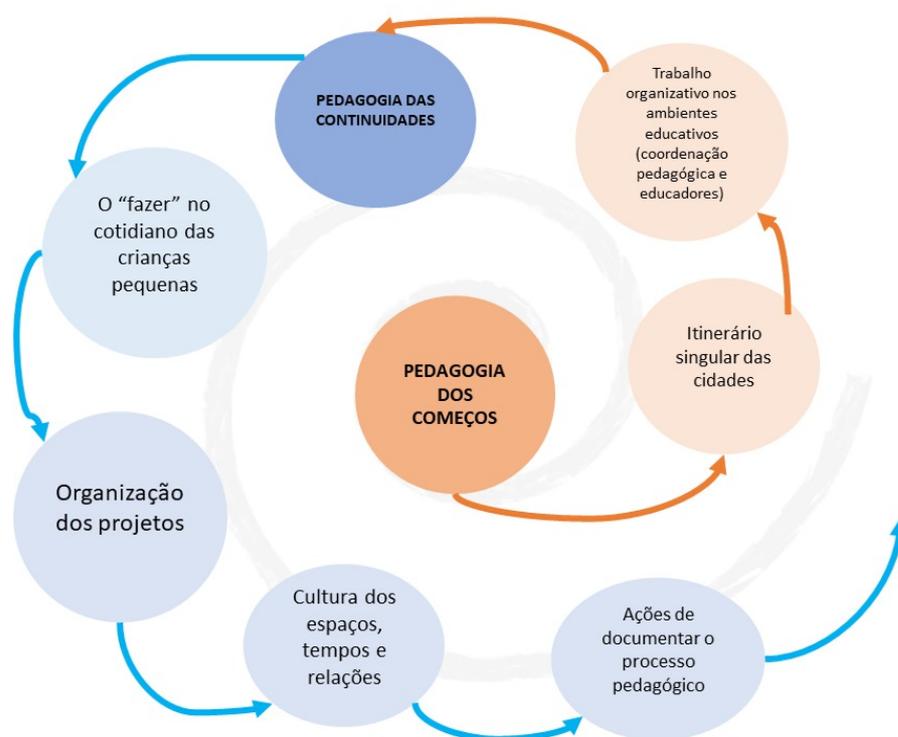
Para compreender melhor essas proposições, trago o conceito de continuidade que Rinaldi (2016, p. 191) traz em suas discussões sobre a continuidade nos serviços para crianças, em que explica que a continuidade

⁴⁸ Do original: ripensar l'ambito obietive educativi di un'istituzione educativa, ripensarli perché questa modifica o sembra indirizzata sulla via di un cambiamento concettuale e valoriale profondo, è il primo passo insieme al rinnovamento e riposizionamento delle metodologie che consentono a questi obiettivi di bambini.

é um fenômeno mais complexo e composto do que a simples troca de informações sobre os níveis que foram alcançados pelas crianças. Ela faz referência à qualidade intrínseca ao próprio viver, ao homem, a sua busca pelo significado, ao sentido do seu passado, presente e futuro. A continuidade que a criança procura tem a ver com fazer parte de um projeto, engajar-se nele, um “projeto de vida” cujas várias frações e cujos lugares de educação (Creche e Pré – escola e contexto social) se conhecem e dialogam entre si, a partir de suas diferentes identidades, para ajudar nessa busca de identidade e sentido da criança e como qualidade interior a escola, envolvendo diálogo com o mundo exterior, tudo isso no espaço e no tempo.

Essas palavras nos remetem a pensar de forma grupal a continuidade diante dos serviços educativos. A figura 8, a seguir, expressa a disposição dessas categorias de análise, tentando associar a ideia de Bruner (1969, p. 73-76), quando afirma que é possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento. Assim, é ilustrada a explanação dos diálogos pedagógicos vividos nessa experiência, fazendo nascer a teoria dos artefatos pedagógicos que concorrem para qualificar o processo de educar as crianças.

Figura 8 - Explanação da teoria dos artefatos pedagógicos



Fonte: Elaborado pela autora. (2019)

4.3.1 Pedagogias dos começos

Essa primeira categoria, *Pedagogias dos começos*, traz o itinerário singular das cidades percorridas, pensando na proposição de uma educação de qualidade nos serviços educativos, apresentando o trabalho organizativo dos serviços educativos que antecede a vinda das crianças neste serviço, refletindo sobre a indispensável presença do coordenador pedagógico e dos educadores.

A figura do coordenador se destaca pelo papel importante que desempenha, não somente para a organização de novos serviços, mas também para todo o trabalho desenvolvido na escola, no apoio e acompanhamento dos educadores e crianças. A sua presença, além da formulação de um projeto educativo, constitui sobretudo o percurso formativo, visando à qualidade educativa dentro dos diversos serviços para a infância e as famílias.

4.3.1.1 Itinerário singular das cidades

Por onde começar? Começo pelo itinerário que conta as breves singularidades de cada município⁴⁹, em terras estrangeiras que compõem o campo de investigação, resgatando, através de anotações e do diário, a especificidade desses dias. O quadro 2, a seguir, auxilia a compreender a composição resumida dessas cidades pesquisadas quando à educação.

Quadro 3 - Composição resumida das cidades pesquisadas.

CIDADES	SINGULARIDADES EDUCACIONAIS
Empoli	Sistema educacional que se destaca pelo trabalho com as famílias.
Lucca	Reestruturação da arquitetura das escolas e desenvolvimento de projetos voltados à natureza.
Pistóia	Potencializam o município com o projeto de cidade educadora e amiga das crianças; envolvem o pedagógico, cultural e social.

Fonte: Elaborado pela autora. (2018)

⁴⁹ *Comuna*, na Itália, significa município. As cidades que fazem parte desse estudo pertencem à Região da Toscana, província de Florença.

Empoli é uma cidade com aproximadamente 45 mil habitantes que desfrutam de terra fértil, produzindo artigos do campo de altíssima qualidade, como vinhos, azeites, trigo e queijos. O sistema educacional⁵⁰ se destaca pelo trabalho que realiza junto das famílias das crianças. É organizado com a oferta de serviços públicos e privados. O Serviço Educativo para Crianças ocupa-se da gestão de serviços educacionais para crianças, chamados de creches, espaço de jogo e um centro para crianças e famílias. O contexto educativo com mais atendimentos num espaço só é o “Centro Zero-Sei”, o *Nido d’infanzia, Spazio gioco*⁵¹ e centro *bambini e famiglie* “Trovamici”

Em Empoli, o relacionamento com as famílias é um dos aspectos do projeto educacional Zerosei. Em 1988/89, o Centro Zerosei (continuidade educativa relativa à idade 0-6 anos) integra os serviços educativos tradicionais, a fim de agregar um projeto contínuo, que oportuniza às crianças passarem um tempo maior na escola. Qualifica seu trabalho pela relação que se dá entre crianças de idade igual e diferente, reuniões e troca alargada entre a escola e as famílias. Cadini⁵² (tradução nossa) relata que um dos objetivos deste projeto é que se consiga construir relacionamentos significativos com adultos e crianças, promovendo o nascimento de novas amizades e que cada criança possa expressar sua identidade social, emocional, emocional e cognitiva.

A outra cidade selecionada para os estudos é Lucca, que tem aproximadamente 90 mil habitantes. É encantadora e possui um charme especial pelas suas muralhas tão bem preservadas. Participa da rota de turística da Toscana e é conhecida pelos italianos como a “cidade das 100 igrejas”, como também por apresentar muita cultura espalhada por todos os lados. O sistema educacional vem se destacando pela reestruturação e novas arquiteturas escolares, bem como pelos projetos *in natura* (projetos na natureza). A carta de serviços para

⁵⁰Dados obtidos pelo site oficial da *Città di Empoli* – Itália: <https://www.empoli.gov.it/uffici_e_servizi/settore-VII/infanzia>.

⁵¹ *Spazio gioco* é um serviço educativo criado para responder de forma mais flexível às novas e diversificadas necessidades das famílias. É reservado para crianças com idades entre 18 meses e 3 anos, e tem como objetivo oportunizar atividades de jogos educativos visando potencializar as possibilidades expressivas, construindo as primeiras relações entre pares, conquistando autonomia, confiança, autoestima, aproximação às primeiras regras sociais. As famílias estão envolvidas em um processo interativo de educação através de experiências de oficinas e reuniões destinadas a apoiar as necessidades dos pais, para criar processos positivos de relacionamento educacional. Dados obtidos no site oficial da *Città di Lucca* – Itália. <<http://www.comune.lucca.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/4582>>

⁵² Do original: Roberta Cadini – psicóloga aposentada; coordenou os serviços educativos da *Comune di Empoli* por mais de 20 anos. Tradução nossa: costruire rapporti significativi con adulti e bambini, promuovendo la nascita di nuove amicizie e che ogni bambino ogni bambino possa esprimere la propria identità sociale, emotiva, emotiva e cognitiva.

a primeira infância⁵³ (2004, tradução nossa) afirma que a “administração assume o compromisso de crescimento constante na qualidade dos serviços para a primeira infância presentes no município, numa perspectiva de enfrentamento, diálogo e compartilhamento.”.

A cidade de Lucca propicia, além de um projeto sólido voltado à formação dos professores, um valor especial ao favorecimento da infância, reconhecendo o valor fundamental do brincar espontâneo, em particular ao ar livre, para o bem-estar e crescimento harmonioso e saudável das crianças.

O município de Pistóia, conhecido como capital italiana da cultura (2017), o possui aproximadamente 90 mil habitantes. É uma cidade que tem importante centro industrial e produtivo, cujo potencial econômico reside na fabricação de vagões de trens e ônibus e no cultivo de árvores ornamentais. Além de proporcionar aos turistas e moradores momentos singulares por meio das riquezas culturais espalhadas pela cidade. A educação é um dos potenciais que se destacam no país e na região, porque vivem num período de motivação dos pais quanto aos serviços para a primeira infância. Em 1996, foi criado pela administração municipal o projeto *Città Amica dei Bambini*⁵⁴, que significa *A cidade educadora Pistóia amiga das crianças*. A experiência com os serviços educativos atravessa a vida social de Pistóia desde a década de 1970. Neste curso, Giovannini⁵⁵ (2018, p.24 – tradução nossa) destaca os serviços no Município de Pistóia (*Comune di Pistóia*) desde a atuação de Anna Lia Galardini, que entende os serviços educativos:

[..] como expressão não apenas de projetos pedagógicos, mas também culturais e sociais; reconhecê-los e valorizá-los como um bem comum, como lugares de ampla sociabilidade, como lugares de democracia, de troca, onde se criam dimensões mais solidárias, lugares onde se faz a cultura.

Atualmente o sistema conta com *Nidos d’infanzia*, espaços de jogar⁵⁶, *centro per bambini e genitori e aree bambini*⁵⁷. A definição de uma pedagogia para a infância pistoiense

⁵³ Do original: “l’amministrazione afferma l’impegno di una crescita costante della qualità dei servizi per la prima infanzia presenti sul territorio comunale, in un’ottica di confronto, dialogo e condivisione.”

⁵⁴ Projeto não faz parte somente da escola, mas de todos os espaços que fazem parte da vida das crianças.

⁵⁵ Do original: come espressione di progetti non solo pedagogici, mas anche culturali e sociali; riconoscendoli e valorizzandoli come bene comune, come luoghi di socialità diffusa, come luoghi di democrazia, di scambio, dove si creano dimensioni più solidali, luoghi dove si fa cultura.

⁵⁶ Do original: *spazio in gioco*

⁵⁷ Instituição de tipologias inovadoras, como as que abrigam uma série de oficinas para crianças de três a onze anos.

encontra sua expressão rica e articulada na Carta de Serviços Educativos (*Carta dei Servizi Educativi*, 2004, tradução nossa)⁵⁸:

Eles são concebidos como lugares de acolhimento em que cada criança pode encontrar oportunidades e recursos para o crescimento. A educação cultiva especialmente a iniciativa da criança em dar sentido ao mundo. A educação infantil tem sua especificidade e, portanto, os modelos dessa pedagogia não devem ser buscados em outras instituições de ensino superior. A educação das crianças é realizada através da construção de habilidades pedagógicas dos operadores dos serviços e das famílias.

A carta ainda traz elementos importantes que, segundo Giovaninni (2018, p. 26, tradução nossa)⁵⁹, deveriam ser valorizados, dentre os quais, a educação como processo de construção realizado através das contribuições de educadores, pais e crianças; a valorização da participação da família; o valor do contexto educativo quanto à organização do espaço, dos materiais, do tempo e das relações.

Em suma, algumas singularidades breves sobre qualidade dessas cidades na educação do país, trazem a vitalidade e a riqueza peculiar da pedagogia, da política dos serviços e é exatamente alguns desses potenciais que procuro discutir junto aos demais instrumentos pesquisados.

4.3.1.2 Trabalho organizativo nos ambientes educativos

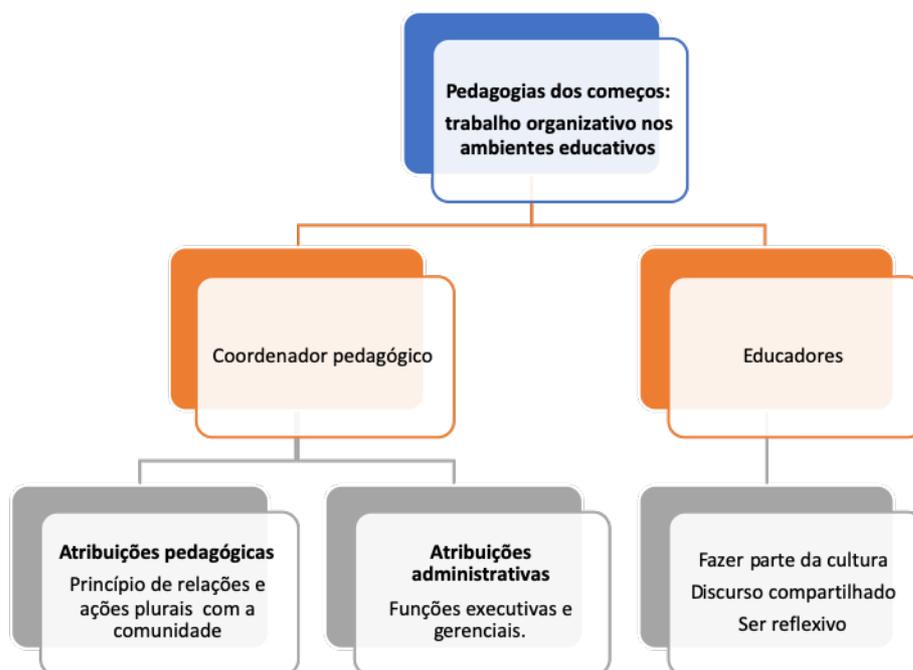
O itinerário dá passagem a pensar nos percursos do trabalho organizativo que antecede a vinda das crianças aos serviços educacionais. Desse modo, reitero os dados explanados na metodologia, diante das entrevistas feitas com as pedagogistas, expressando momentos de maior aprendizagem nas escolas estrangeiras, nesse caso, busco compreender algumas questões reflexivas que emergem diante do cotidiano vivido durante a pesquisa. De que modo vem sendo atribuída/trabalhada nos serviços educativos a qualidade educacional dos artefatos pedagógicos? A maneira como os coordenadores e educadores exercem suas atribuições qualifica o trabalho organizativo nas escolas? Que concepções educacionais convergem para esse contexto?

⁵⁸ Do original: Sono concepiti come luoghi accoglienti nei quali ciascun bambino può trovare occasione e risorse di crescita. L'educazione coltiva specialmente l'iniziativa del bambino nel dare senso al mondo. L'educazione infantile ha una sua specificità e quindi i modelli di tale pedagogia non vanno ricercati in altre istituzioni formative di grado più elevato. L'educazione dei bambini si realizza attraverso la costruzione di competenze pedagogiche degli operatori dei servizi e delle famiglie.

⁵⁹ Do original: dovrebbe essere valutato come educazione come un processo di costruzione realizzato attraverso i contributi di educatori, genitori e figli, inoltre, valutare la partecipazione della famiglia, il valore del contesto educativo come l'organizzazione dello spazio, dei materiali, del tempo e delle relazioni.

Assim, para melhor compreender a organização dos serviços educativos públicos, no que se refere aos coordenadores e educadores, a figura 9 mostra a síntese do trabalho que precede a chegada das crianças na escola.

Figura 9 - Especificidades dos Artefatos pedagógicos: as pedagogias dos começos



Fonte: Elaborado pela autora. (2019)

Por essas evocações, itinerários são discutidos e repensados, a fim de compor novas rotas. Primeiramente, trata-se de pensar na ideia de um processo de educação que se articula com a imagem da criança e que se correlaciona com o contexto social. Dessa complexidade, surgem três aspectos indispensáveis da qualidade aplicada aos serviços educativos: a) qualidade da educação; b) gestão da qualidade; c) qualidade percebida não apenas pelas famílias, mas também pela equipe e pelas próprias crianças. Esses aspectos se entrelaçam e são elementos que devem ser discutidos e negociados dentro e fora das escolas, entre todos os envolvidos com os serviços, porque não afetam somente aqueles que recebem ou que se comprometem com a educação, mas toda a comunidade educativa.

De fato, amplio o reconhecimento quanto à qualidade educacional intitulada nesse estudo, que se refere a um olhar específico às boas práticas, pensadas, repensadas, negociadas em um diálogo reflexivo que envolva os diversos sujeitos envolvidos nas instituições educacionais. (FORTUNATI, 2009). Subjaz à ideia de qualidade educacional o sentido de

poder transformar os processos educativos, a fim de produzir mudanças naqueles que se envolvem neste processo. Becchi (2006, p. 48-49, tradução nossa)⁶⁰ contribui com seus estudos, afirmando que as instituições não são um fim em si, mas estão no projeto de cidadania e desenvolvimento social. Desse modo,

[...] uma educação de qualidade em instituições para a primeira infância produz mudanças não apenas naqueles que são os destinatários do trabalho educacional, os pequenos, permitindo-lhes crescer, ajudando-os a não perder a flexibilidade e a prontidão para aprender, tanto em nível epistêmico e social e afetivo, mas aqueles que ajudam as crianças nesse crescimento devem também saber ser crianças e, ao mesmo tempo permanecer adultos, fazendo isso de maneira não rígida, mas mantendo a curiosidade, disponibilidade para o outro, capacidade de descentralizar o ponto de vista. Uma educação de qualidade, no sentido de uma pedagogia que transforma todos aqueles que nela participam, dá a eles o poder, a competência para influenciar suas próprias transformações.

Ampliando a discussão sobre diferentes conceitos atribuídos à qualidade dos serviços, as autoras Giandomenico, Picchio e Mussatti (2018) alertam para outro aspecto a ser considerado nos serviços educativos: a avaliação. Esse processo requer o enfrentamento de algumas questões fundamentais para garantia do trabalho. Por isso, destacam que avaliar a qualidade desses serviços

[...] corresponde a um direito/dever público em relação aos seus cidadãos: não se trata apenas de garantir a qualidade dos serviços educacionais, mas de assegurar os objetivos de bem-estar para todas as crianças, e também de direcioná-la nesse sentido em busca de sua melhoria.

Os autores elucidam que a qualidade pode residir também na capacidade do contexto educativo para ser formativo, pois não se aprende a estar com as crianças somente estando com elas e em qualquer condição, é necessário um contexto ambiental, organizativo e social, que torne possível fazer juntos. A reflexão, a formação, a supervisão, as trocas entre profissões, as atualizações culturais, a relações com as famílias numa dimensão participativa precisam ser enredados entre si.

⁶⁰ Do original: un'educazione di qualità in istituzioni per la primissima infanzia produce cambiamenti non esclusivamente in coloro che sono i destinatari dell'opera educativa, i piccoli, consentendo loro di crescere, aiutandoli a non perdere la flessibilità e disponibilità ad apprendere, sia sul piano epistêmico che sociale che affettivo, ma anche in coloro che aiutano i bimbi in questa crescita devono saper farsi bambini e nello stesso tempo rimanere adulti, e farlo in maniera non rigida, ma mantenendo curiosità, disponibilità all'altro, capacità di decentrare il proprio punto di vista. Un'educazione di qualità nel senso di una pedagogia che trasforma tutti coloro che vi partecipano, dà loro il potere, la competenza di influenzare le loro stesse trasformazioni.

Daí a ação de tentar entender o cotidiano de acompanhamento desse trabalho educativo, considerando o dia a dia como o desenvolvimento de uma parte de qualidade desenvolvida nas escolas. Nos registros do diário de campo, encontram-se escritas pessoais expressivas da entrevista com o sujeito C3 sobre como a escola pensa em desenvolver alguns aspectos para qualificar os serviços educativos. No desenrolar da visita técnica à escola, a pedagoga deixa clara a necessidade de repensar nossa concepção de educar e destaca o pertencimento que devemos assumir diante da proposta pedagógica da escola, quando afirma: *o ambiente educativo é um espaço para educar com qualidade. Oportunizar na escola a qualidade não é ter um educador para cada grupo, mas cada educador ter o seu pertencimento junto a sua escola e não somente a um grupo específico de crianças. Ou seja, ele deve se envolver com todos os alunos, fazer parte da escola e conhecer todos os alunos.* (D.14/06/18).

Essas expressões são carregadas de relações entre educadores e as crianças e devem ser cultivadas para um pensamento de mudança no grupo de professores. Assim, caminhamos rumo a uma nova concepção da organização das crianças com os educadores dentro das escolas. Cabe ao professor, como parte integrante da escola, ter a responsabilidade e o compromisso com a criança, dando apoio para que esta se torne um sujeito protagonista, participativo na escola, na família e na sociedade como um todo. Libâneo (1994, p. 251) afirma que a característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade. Além disso, é necessário pensar nessa relação através da afetividade que acompanha o ser humano durante toda sua vida e desempenha um importante papel no seu desenvolvimento e nas suas relações sociais. A teoria walloniana agrega conhecimentos afirmando que a afetividade é o ponto de partida para se desenvolver os sujeitos.

Fortalecendo a discussão, outra narrativa que se sobressai em uma das cidades pesquisadas é quando C2 relata, durante a entrevista, a necessidade da relação familiar junto à escola, ou seja, *a escola não serve para ensinar, mas convidar. Nós pensamos o que as famílias devem saber; a partir disso, há possibilidade de ela aprender novas possibilidades e compartilhá-las. Temos que escutar as famílias, observar e respeitar o modo de cada uma.* (E.07/06/18). Essas palavras reservam um olhar especial ao ato de educar, numa relação que assume a conotação específica de ser concebida dentro de um projeto educativo. Brogi e Parrini (2016, p.94) garantem que colocar a família no centro de um projeto educativo significa refletir sobre a sociedade atual, habituada ao individualismo e, às vezes,

caracterizada por uma não imediata disponibilidade de laços e relações significativas. Sendo assim, a escola não pode deixar de apresentar-se como lugar capaz de acolher as necessidades das relações. Em particular, essa pedagogia acontece especificamente na cidade de Empoli, pois um projeto educativo compartilhado entre pais e educadores é pressuposto de qualidade e de experiências significativas que famílias e crianças encontrarão dentro das escolas.

Fortalecer as relações na primeira infância é competência que o educador deve conhecer, encontrando estratégias de trabalho com as crianças, bem como com as crianças. Os autores Catarsi e Fortunati (2017, p.76) sustentam que trabalhar com as relações é considerar a experiência formativa como um elemento central ao cotidiano escolar. Desse modo, trago um pequeno manuscrito relatado no diário de campo, durante os diálogos com a pedagoga, numa visita técnica a uma escola da Região da Toscana. *Como já disse a você: já viajei e conheci várias realidades educacionais pelo mundo. Algumas oportunizam atenção especial à estética, outras aos ateliês, à criatividade da criança, mas nenhuma dá a mesma atenção do que a Toscana dá à importância das relações. (D.08/06/18).*

Os municípios na Região da Toscana - Itália, estudados nessa tese apresentam uma estrutura política organizacional do sistema de educação para a primeira infância que visa favorecer a participação da sociedade na vida e na comunidade escolar da cidade. A escola acaba educando não só a criança, mas também os adultos que se dispõem a participar e a própria cidade. Há uma estrutura no sistema educacional que favorece esse sentimento e essa concepção de participação na escola como elemento essencial da prática cidadã, tanto na escola como na sociedade.

A continuidade da discussão sobre o cotidiano diário da escola acontece, como diz Walter Benjamim, escovando as palavras para esclarecer melhor a apreensão delas durante a entrevista com as pedagogistas sobre o que escola procura oferecer de diferenciais quanto ao objetivo nos serviços educacionais. C2 destaca *que a primeira ideia é ensinar que este centro (escola) é um lugar onde podem vir crianças e sua família. Quero dizer, ajudar as famílias a estar entre nós; ajudá-los a compreender o desenvolvimento da criança. É um lugar de aprendizagem familiar e fortalecimento da relação entre escola e família. (E.07/06/18).*

Esses dizeres se confirmam no que a Constituição da República (Artigo 2) afirma para a formação de cada pessoa e o crescimento civil e social do País, ao afirmar que a ação da escola se explica por meio da colaboração com a família (Artigo 30), no respeito recíproco dos diversos papéis e ambientes educativos, assim como das outras formações sociais em que se desenvolve a personalidade de cada uma.

Historicamente, as primeiras figuras do coordenador pedagógico nasceram em meados dos anos 70, devido às novas necessidades surgidas nos *Nidos* (Creches). Personalidades excepcionais como Loris Malaguzzi, em Reggio Emilia, Bruno Ciari, em Bolonha, Sergio Neri, em Modena, foram capazes de interpretar as necessidades decorrentes da ativação de um estado social que tentou dar respostas às grandes transformações sociais e econômicas do país. A configuração de educar influenciou positivamente na escolha dos municípios mais atentos, que passam a utilizar a nova figura do coordenador, a quem é atribuída a tarefa de requalificação de serviços, por meio da formação de educadores e sua coordenação no território. Trata-se também de um debate político e pedagógico, que diz respeito ao impulso de espalhar pelas Creches (*Nidos*) do território as questões mais técnicas relacionadas ao papel e aos deveres do educador, à necessidade de envolvimento da família, às características dos ambientes e à organização de espaços e tempos.

Desde os anos 80, os gestores administrativos, auxiliados pelos coordenadores pedagógicos, têm promovido a reorganização dos serviços existentes e a abertura de novos, seguindo uma linha voltada para a criação de serviços de qualidade para crianças. Nesse sentido, a coordenação pedagógica assume um valor decisivo e uma função importante no sistema educacional, apoiando o atendimento e monitoramento dos processos relativos aos serviços em geral, desde os relacionados à promoção, ao planejamento global, ao planejamento de experiências com crianças e famílias e à supervisão do grupo de trabalho. Bondioli (2006, p. 99, tradução nossa)⁶¹ especifica que o coordenador pedagógico necessita assumir uma figura que dê conta de lidar com os serviços diversos e, com atenção especial ao sistema como um todo e aos problemas que o sistema do governo impõe, como a detecção de necessidades, gerenciamento e identificação de recursos, proteção e controle de qualidade.

Ou seja, a configuração dada ao coordenador pedagógico no ambiente escolar é determinante na promoção da qualidade dos serviços e na verificação e constatação do trabalho que está sendo realizado nas escolas. Ao perguntar, na entrevista com a pedagoga C1, que papel desempenha no município o coordenador pedagógico, ela prontamente expressa orgulho de desempenhar há tanto tempo essa atribuição e destaca a importância desse serviço na localidade: *O trabalho de coordenação nem sempre é fácil porque é um trabalho com bastante responsabilidade pedagógica diante dos projetos e da parte administrativa. Acima*

⁶¹ Do original: la necessità di una figura che si occupi dei servizi a un livello diverso, con un'attenzione al sistema nel suo complesso e ai problemi che il governo di tale sistema comporta: rilevazione dei bisogni, gestione e individuazione di risorse, salvaguardia e controllo della qualità.

de tudo, o administrativo prende um pouco, “cansa”. Mas é gratificante ver nossos diálogos reflexivos com os educadores se encherem de significados pela escola. (E.22/06/18)

As palavras da pedagoga nos delineiam a grandiosidade dessa figura no sistema educacional e o tamanho da responsabilidade administrativa e pedagógica que o coordenador assume, nessa função trabalhista. De acordo com Fortunati⁶² (2014, p. 31, tradução nossa), o papel e a função do coordenador ao longo do seu trabalho é desenvolver duas propostas principais, ou seja, uma que envolve o projeto pedagógico do serviço (elaboração, realização e verificação do projeto) e a outra que envolve a dimensão organizacional-gerencial. Já Catarsi⁶³ (2014, tradução nossa), esclarece que o coordenador, para cumprir com profissionalismo o seu papel, precisa ter as seguintes competências: pedagógica, saber planejar, relacional-comunicativa, organizacional e político-administrativa. Ambos os autores expressam a necessidade de o coordenador pedagógico estar incluído num princípio de relações e ações plurais a serem desenvolvidas durante sua jornada de trabalho. Os diversos elementos que foram caracterizados qualificam os serviços para que as experiências dos profissionais envolvidos na escola, as crianças e suas famílias sejam beneficiadas.

Giagnoni (2014, p.125) também afirma que a função de coordenar requer adquirir competência administrativa e organizacional. Essa referência do autor pode ser correlacionada à voz de C1, durante a entrevista, quando pergunto sobre as atribuições do coordenador no município. A entrevistada responde que *o que é mais difícil nesse cargo é realmente assumir o trabalho administrativo. Trabalhar com as crianças e educadores é mais fácil. (E.22/06/18)*. Essa mesma autora valida as palavras da pedagoga, assegurando que o conhecimento sobre as atribuições do trabalho do coordenador envolve algumas competências, como:

[...] conhecer as modalidades, horários, regulamentações, prazos, recursos que regulam o setor e os escritórios a serem contatados. Ele deve ser capaz de elaborar um plano financeiro, ou pelo menos ler, um cronograma. Ao autorizar a abertura de um novo serviço educacional, conhecer os regulamentos de referência (nacional, regional, municipal), procedimento de autorização para entrar em contato com os demais técnicos que contribuem para a opinião e poder elaborar os atos necessários no tempo previsto. (GIAGNONI, 2014, tradução nossa)⁶⁴.

⁶² Do original: quella che la a che vedere con l'elaborazione, la realizzazione e la verifica della verifica del progetto pedagogico del servizio; quella che la che vedere con la dimensione organizzativo-gestionale.

⁶³ Do original: pedagogiche, progettuali, relazionali- comunicative, organizzative e politico-amministrative.

⁶⁴ Do original: conoscenza di modalit1a, tempi, normative, scadenze, risorse che regolano il settore, e degli uffici com cui raccordarsi. Deve essere in grado di redigere um piano finanziario e stilare, o almeno leggere, un cronoprogramma. Nel dare l'autorizzazione alll apertura di um nuovo servizio educativo, conoscere le normative di riferimento (nazionale, regionale, comunale), percorso autorizzatorio in modo da raccordarsi con gli altri tecnici che concorrono al parere ed essere in grado di elaborare gli atti necessari nei tempi previsti. GIAGNONI (2014)

Nesse sentido, ao assumir esse trabalho administrativo, o coordenador pedagógico tem a responsabilidade de garantir a qualidade dos serviços, discutir avanços na teoria e prática, em relação aos acontecimentos políticos, atentar para problemas relacionados às redes dos serviços infantis, realizar a contínua troca de informações sobre as escolas, contribuir para funções executivas e gerenciais. Enfim, deve, além disso, transformar a escola num espaço rico de aprendizagens significativas. Já no Brasil, essa função se distingue da Itália, assumindo atribuições voltadas às atividades de cunho pedagógico. Segundo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), espera-se que o coordenador possua certa autonomia para organizar o trabalho pedagógico, procurando garantir, no interior da escola, uma gestão participativa e democrática. Cabe a ele supervisionar, acompanhar, assessorar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores, em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e a comunidade.

Os autores promovem reflexões acerca de compreender a dimensão das atribuições do coordenador nos serviços. Cabe entender que, além desses elementos de acompanhar a tarefa dos educadores na elaboração do projeto pedagógico, preparar e implementar a documentação das atividades desenvolvidas, ele também deve criar um serviço bom e de qualidade; quer dizer, realizar uma avaliação eficaz dos serviços, orientar uma metodologia de trabalho apropriada e compartilhada por todos os envolvidos e, por fim, estimular a reflexividade dos educadores, para que eles possam categorizar sua experiência o máximo possível, promovendo-a ao nível de atuação profissional.

Indo mais além nas discussões, pergunto durante a entrevista a C3: estar na coordenação pedagógica é mais fácil? Difícil? Compreendem a importância do trabalho que realizam na cidade? O que podem me contar sobre essa experiência? Prontamente, a entrevistada responde: *estar na coordenação pedagógica é minha paixão, faz parte da minha vida pensar em novos projetos, em novas situações porque está dentro de mim. No que se refere ao trabalho que tenho que assumir na organização educacional, é importante destacar primeiramente que tenho que pensar na criança que está ali na escola. Eu não posso deixá-la fazer as atividades sentada, dizer para ela que é isso! Tenho que fazê-la viver a experiência. Minha concepção é que primeiro devo fazer vivendo, depois saindo, depois relacionando com alguma coisa, como por exemplo, usando fotografias para fazê-la lembrar. Devo também*

convocar a criança para ouvi-la quando fala e também escrever o que ela quer me dizer, assim posso entender o que ela quer me contar. (E.13/06/18).

Nessa narrativa, percebo que, além de ter clareza sobre o seu papel na coordenação dos serviços educativos, está presente o sentimento de pertencimento, de paixão pela profissão e de preocupação relativa a como desenvolver as experiências nos projetos educativos com as crianças, dando significado ao ato de educar e de conhecer. Enfim, mostra a preocupação não apenas com a visão cultural, filosófica e pedagógica necessária à gestão educacional, mas também com potenciais que englobam essa demanda, no caso as crianças.

Cabe enfatizar também a competência peculiar dessa coordenadora em saber escutar a criança, saber valorizar a experiência e compreender a relevância do que a criança constrói diante da mediação e interações que podemos possibilitar a ela. Edwards (2016, p.158) contribui, sob essa perspectiva, ressaltando a necessidade de se dar oportunidade para a criança provocar ocasiões e descobertas, por meio de um tipo de escuta atenta e inspirada na estimulação do diálogo, da (co)ação, e da (co)construção de conhecimento das crianças. Nesse processo de revelações, demonstrar diferentes competências é atributo essencial aos que assumem esse cargo, pois o coordenador pedagógico aborda sua atividade não apenas para educadores e crianças, mas também para administração local e do país. Compete ao coordenador o monitoramento periódico dos educadores quanto ao trabalho desenvolvido nas escolas. Essa função representa a garantia de coerência e continuidade do trabalho e sua presença ajuda o grupo a socializar e compartilhar a elaboração de experiências.

Outra experiência relatada nesse diálogo com os coordenadores refere-se a como percebem a relevância social dessa profissão. C2 esclarece: *já realizei várias viagens para muitos países em função da minha formação, mas minha percepção é de que na Itália a profissão que assume papel principal é a do pediatra e o segundo lugar o cargo professor. Aqui ainda se tem respeito pela sua figura enquanto profissional.* (E.07/06/18). Além dessa afirmação sobre a importância do professor na construção de uma sociedade, é consenso entender que vivemos um momento de tomada de consciência para analisar a eficácia dos que atuam nas escolas, diante dos desafios da docência, aliás para entender que os professores são os protagonistas de uma educação melhor e que tal reconhecimento é mesmo necessário.

Dando continuidade, pergunta-se, na entrevista, como os coordenadores proporcionam os momentos de formação permanente dos educadores. Como é organizado esse momento de supervisão, a fim de atender às demandas dos educadores? Tanto a resposta de C2 como a de C1 nos retratam a organização das ações de formação. C2 diz que, *em nosso município, as*

educadoras têm obrigatoriamente 40 horas de formação anual oferecidas pelo próprio município (Comune). São proporcionados cursos teórico-práticos e depois conseqüentemente fazemos o monitoramento sobre o que irão fazer com as crianças. (E.07/06/18). C1 complementa dizendo que as educadoras têm muita experiência, são ótimas. Elas fazem muita formação! Formamos muitos professores. Nossos professores têm cerca de vinte, trinta anos de experiência. E que não são laureados (graduados) porque isso vem com a nova legislação, mas também temos jovens iniciando na profissão. O sentido é que eles têm uma experiência longa em trabalhar com as crianças. Essa experiência não se tem no Ensino Superior. Nossa formação é ocupada de experiências com a criança. A formação de qualidade é oferecida tanto para jovens como para mais velhos. Há uma estrutura de apoio/suporte que gira em torno da coordenação pedagógica. (22/06/18).

Diante dessas narrativas, percebe-se a preocupação em manter a qualidade dos serviços, no que se refere ao acompanhamento constante dos profissionais envolvidos com as crianças. O exercício de uma profissão com qualidade não se faz rapidamente, é necessário um tempo para as relações serem construídas entre o educador e a criança. Assim, esse profissional irá construir uma aproximação com relação ao ambiente de trabalho. Neri (2017, p.17, tradução nossa)⁶⁵ contribui para a discussão, descrevendo que, ao mesmo tempo que o professor é uma pessoa culta, emocionalmente resolvida, carinhosamente equilibrada e madura e, apaixonada pelo que ele ensina, ele quer emocionar aqueles que o abordam.

Em outro relato a respeito de como é organizado esse momento de supervisão, a fim de atender às demandas dos educadores, C1 especificamente declara que percebe nos grupos de acompanhamento da qual faz supervisão uma vez por mês, *que é muito tranquilo receber a supervisão. As vezes tem problemas, mas temos que mediar com tranquilidade e fazer entender que precisam aguardar até a nova vinda. (E.22/06/18).* Catarsi (2014, p. 23, tradução nossa)⁶⁶ corrobora essas concepções, afirmando que o coordenador se situa em outra frente de seu papel, identificável na promoção da atualização do pessoal, concebido como uma ferramenta essencial para promover a real qualificação dos serviços para Educação Infantil. Ou seja, o coordenador se responsabiliza em promover a qualidade dos serviços e,

⁶⁵ Do original: Dell insegnante um professionista dell'apprendimento è, nello stesso tempo, una persona colta, emotivamente risolta, affettivamente equilibrata e matura e, la cosa proprio non guasta, appassionata a ciò che insegna se desidera a appassionare coloro a cui si rivolge.

⁶⁶ Do original: o coordinatore su un altro fronte proprio del suo ruolo, identificabile nella promozione dell'aggiornamento del personale, concepito come strumento essenziale per promuovere la reale qualificazione dell'asilo nido e dei servizi per l'infanzia.

atrelado a isso, estimula o educador na atuação com as crianças, tanto que sua figura é considerada um elemento central no trabalho educacional.

O atendimento educacional à criança pequena, desde a experiência de Reggio Emilia, tem sido apontado como uma referência positiva para a educação da infância e dos profissionais que atuam com esta área. Rinaldi (2016, p. 104) explica que a formação de pedagogo só pode ser construída por meio de troca permanente com os educadores e, assim, com suas crianças e suas famílias. Malaguzzi, um dos precursores em pensar o direito à infância, assegura alguns princípios como o valor que se deve dar à educação, o desejo de superar ambivalências (entre educação e instrução, entre imaginação e realidade) e a consciência de que o conhecimento do educador vai além do conhecimento psicopedagógico. Por isso, nesse país, o professor de Educação Infantil desenvolve primeiramente uma atividade pública, com ênfase nas diferentes linguagens da criança, da escola, da comunidade e da cultura. O crescimento profissional acontece pelo esforço individual e se enriquece na gestão participativa e ativa que envolve crianças, professores e famílias das crianças.

Além disso, Galardini (2016, tradução nossa)⁶⁷ reforça que o educador não é somente aquele que é intérprete ou que realiza, mas é alguém que pensa. As palavras sábias dessa autora nos levam a refletir sobre a necessidade de ter na escola educadores que correspondam às diversificadas e variadas situações escolares e não sejam meros repetidores de ações sem sentido. Ou seja, compete a eles alargar os conhecimentos sobre as próprias ações de educar, nos contextos onde se situam (escolas, sistemas de ensino, sociedade). À medida que o educador modifica e pensa na melhor perspectiva para sua prática docente, está refletindo e transformando a realidade. O professor reflexivo é aquele que é capaz de pensar no curso da ação compreendendo o sentido e também refletindo sobre o que está implícito em sua ação, fazendo emergir, criticando, reestruturando se for necessário. Nesse sentido, haverá crescimento, transformação para o aprimoramento da sua prática.

Já no que se refere aos aspectos administrativos – pedagógicos, os coordenadores de todas as escolas pesquisadas referem que: *a contratação e jornada de trabalho acontecem de acordo com a característica de cada escola, quer dizer, se é dirigida pela Comune (Município), privada, cooperativa. A grande maioria dos nossos educadores iniciam a profissão por concurso público e praticamente atuam entre 6 e 8 horas diárias. Este tempo (rotina) é organizado conforme necessidades de cada local.*

⁶⁷ Do original: l'educatore non è solo colui che si esibisce, ma è qualcuno che pensa.

Amplio o questionamento, perguntando como procedem quando algum educador não realiza as formações, ou não consegue seguir as orientações administrativas-pedagógicas fornecidas pelo coordenador? A pedagoga C2 espontaneamente estranha a pergunta, não entendendo-a bem, mas retomo e ela responde que *há sempre diálogo reflexivo porque senão não se está trabalhando. Quando não realizam com qualidade uma experiência retomo com diálogo perguntando a educadora: Tu não fizeste o laboratório tal? Oferecemos cursos lindos e interessantes. Propomos ideias de trabalho contínuo porque com crianças deve ser assim, ter continuidade com as coisas. Cada dia se nutre com outras ideias. É necessário ter ideias diferentes para os educadores, assim respiram um pouco. Dou como exemplo este ano, quando fortalecemos o trabalho com o projeto In Natura. Tínhamos a ideia dos professores, família e crianças para saírem do Nido (creche). Então a formação que oportunizamos aos educadores foi fora deste local. Se eu quero que eles saiam do Nido (creche) tenho que ensiná-los a sair, devo mostrar isso pela experiência com seu corpo. O trabalho e os cursos propostos são teias de relação. (E.07/06/18).*

Em síntese, quantas aprendizagens e reflexões nestas narrativas. Basicamente, o educador deve se envolver com todas as demandas que acontecem naquele contexto e aprender sobre as mais diversas possibilidades do ato de educar com qualidade. Rinaldi (2016, p.244) propõe pensar no educador como alguém que faz parte da cultura contemporânea, que é capaz de questionar e analisar essa cultura com olhar crítico. Desse modo, ao atuar no processo de formação do educador deve-se ter a sensibilidade de estar atento à história pessoal, às emoções e sentimentos vividos naquele ambiente escolar. Sobre o papel do professor, Edwards (2016, p.153-154) apresenta alguns aspectos primordiais a serem desenvolvidos, como:

[...] ampliar juntos um discurso compartilhado, uma forma coerente de pensar e conversar sobre o papel do professor dentro e fora da sala de aula, baseada em todos os aspectos de sua organização, do design do ambiente, da pedagogia, do currículo, de uma filosofia que explicita a natureza das crianças como aprendizes, jovens seres humanos aprendendo a se desenvolver em reciprocidade com seus pares, assim como em seus valores educacionais, focados na busca da verdade, da beleza na vida cotidiana.

Nessa perspectiva, o papel do professor precisa ser revisitado constantemente, para que o processo de ensino e aprendizagem possa cada vez mais ser eficaz, por meio do desenvolvimento de diversas estratégias pedagógicas. A busca pela compreensão desse

conceito almeja pensar na docência da infância como algo dinâmico em que o objetivo principal é desenvolver a criança integralmente.

Com o objetivo de enaltecer o modo como vem sendo oferecido o trabalho nos serviços educativos, percebe-se que escolhas e desafios vêm surgindo nas escolas para aqueles que as coordenam, assim como aos educadores que realizam o trabalho prático com as crianças. Enfim, pensar em tantos movimentos que envolvem o trabalho organizativo nos ambientes educativos demanda ter profissionais (coordenadores e educadores) competentes. Cabe lembrar que a docência, enquanto produção de conhecimento, requer compreender que esses diferentes movimentos de atuação profissional podem ser constituídos a partir de escolhas pessoais, da sua formação e de locais educativos. Barbosa e Horn (2008, p.87) também declaram que ser professor, como tantas outras profissões, não é só estar na escola na hora de dar aula, é ter outro tipo de presença. É paixão, é encantamento com o mundo e com as pessoas. É ligar o mundo e o conhecimento à vida dos alunos na escola. Por isso, esse ofício, a arte de educar, destina-se aos que conseguem intermediar experiências das crianças ao que se deseja ensinar.

4.3.2 Pedagogias das continuidades

A segunda categoria, *Pedagogias das continuidades*, compõe discussões acerca de pensar possibilidades do “fazer” no cotidiano das experiências de crianças pequenas, constituindo-se pela complexidade daquilo que chamo de *Artefatos Pedagógicos*, teorias que emergem desse processo vivido durante a pesquisa, buscando compreender como os princípios pedagógicos podem ser compartilhados, discutidos e organizados no cotidiano escolar de crianças pequenas, contribuindo para qualificar o processo de atendimento às crianças.

Para dar sentido à justificativa dessa teoria, defendo alguns artefatos prioritários, como: a organização dos projetos, a cultura dos espaços, tempos e relações, as ações de documentar o processo pedagógico, bem como, as atuações no sentido de possibilitar ser criança e viver a infância na contemporaneidade, nos serviços educativos das cidades italianas de Empoli, Lucca e Pistóia.

Nessa perspectiva, *fazer* é compreendido como ato de provocar, expressar, dar existência ao cotidiano e ao que acontece diariamente, de modo que as coisas que aí se passam seguem uma temporalidade. Pode-se dizer que o cotidiano é o dia-a-dia que passa, sem que as coisas pareçam passar (PAIS, 2003, p. 28-29). Apesar de parecer que há uma

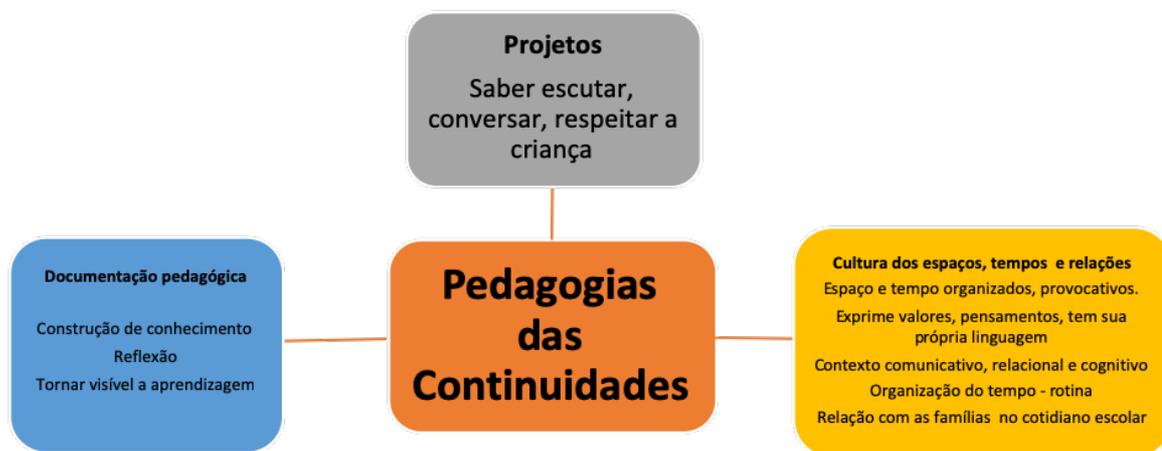
insensibilidade constante do que encontrar na vida cotidiana, podemos encontrar condições e possibilidades de resistência que geram as rupturas, pois no que se passou ou no que se passa existe o efêmero, que modifica delicadamente o costume e a rotina.

Entende-se que, nesse contexto, as crianças podem viver experiências individuais e coletivas, caracterizadas por sua historicidade e cultura. Benjamin (2005, p. 94) potencializa esse ponto de vista, enfatizando que as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Assim, a partir das relações estabelecidas em um determinado tempo e espaço, as crianças fazem desse contexto um campo de representações e interpretações sobre os pensamentos, os signos, as ações e as linguagens que estão presentes no seu cotidiano. E, continuamente, se deparam com uma complexa rede de conhecimentos recíprocos e de convivências sociais que ultrapassa a família e a escola.

No cotidiano, o que se passa é a rotina, que se configura por ritmos sociais estruturados pela repetição, pela norma e pela regularidade, que garante ao indivíduo um sentimento de segurança. A rotina é feita das atividades realizadas no dia-a-dia, e nela predominam determinados modos de comportamento que são sustentados pela confiança e pela certeza de que a realidade é o que aparenta ser. O cotidiano manifesta-se como um campo de rituais. Ritos que são compreendidos como atos, individuais ou grupais, que se mantêm fiéis a certas regras e hábitos sociais e que possuem um significado particular em cada cultura. (BARBOSA, 2006, p. 44). Partindo desses conceitos, a vida cotidiana é a vida de todo homem, é a vida de todos nós, é a vida da criança. É neste espaço coletivo e social que cada sujeito vive e valoriza suas ações. Na rotina e convivência com outros, os costumes e os valores do seu espaço e tempo são experimentados e aprendidos.

Diante dessas considerações, a figura 10 expressa os Artefatos pedagógicos que sustentam a possibilidade de configurar o trabalho com as crianças pequenas, no cotidiano escolar.

Figura 10 - Especificidades dos Artefatos pedagógicos: as pedagogias das continuidades



Fonte: Elaborado pela autora. (2018)

4.3.2.1 Organização dos projetos

Nessa trajetória de entendimento, os contextos escolares trazem a atenção dada aos artefatos pedagógicos, dizendo que o percurso educativo proposto é, portanto, articulado de forma flexível, através de uma constante escuta atenta e observação do cotidiano para colher as suas especificidades. Nada mais é do que pensar como a criança se torna protagonista do currículo.

De fato, momentos de vida cotidiana numa escola italiana me fizeram perceber que o cotidiano infantil é composto por uma disposição espaço-temporal organizada e provocativa, a fim de construir significados e sentidos aos que nela vivem. Efetivamente, o sentido é expressado nas primeiras visitas às escolas italianas e descrito no diário de campo, em diálogo com a pedagoga, durante a visita à escola na qual a conversa se encaminhava sobre de que forma o cotidiano diário era trabalhado para atuar com a infância. A entrevistada relata que *trabalhar com a infância é como cheirar algo doce, é saborear a doçura! Educar é um investimento importante, mas que se deve acreditar nesse investimento. (D.27/05/18)*. As palavras sábias dessa educadora fazem pensar sobre a necessidade de ver a educação escolar como meio social, de ricas interações entre adulto e criança, vindo à tona a importância de se refletir sobre a educação e seus métodos de ensino. Ainda existem muitos desafios para o

cotidiano das escolas e, para isso, observar a criança, suas criações e interações pode se tornar um objeto crucial nesse processo de melhoria escolar.

Isso traz a reflexão sobre que educação pode ser encontrada hoje, nas escolas de Educação Infantil. Será que permitimos às nossas crianças essa liberdade para poderem explorar, escolher, questionar? Será que estamos ouvindo o conhecimento que crianças trazem todos os dias para as escolas, para a família, para as ruas? A escola é um lugar de interação social, que também se constrói com a cultura de um tempo e espaço específico. Assim, ao pensar nessas mudanças, pode-se também repensar nossas escolas e propostas pedagógicas.

Continuidades com os projetos

A propósito dessa significação, se pode começar a pensar como emerge a prática pedagógica, nos contextos educacionais? Os sujeitos entrevistados respondem uma alternativa para esta pergunta, relatando as especificidades de como elegem e organizam os projetos durante o ano. Especificamente, C2 conta que, em sua realidade educacional, *primeiramente seguimos o projeto pedagógico da cooperativa, vinculado ao município. Neste projeto, tem tudo especificado e explicado o que se deve trabalhar. É um documento público e considerado uma declaração educativa muito importante. Depois, organizamos um projeto geral e, a seguir, durante o ano, há subprojetos. Num período de dois meses (setembro a novembro), os professores observam as crianças, após refletimos e discutimos sobre o que pensaram e coletivamente decidimos sobre o que iremos abordar no projeto. Não é colocar o projeto e pronto! É uma mistura de elementos como tomada a decisão sobre o que iremos trabalhar, comunicação por escrito às famílias (com linguagem acessível).* (E.07/06/18). Diante destas expressões, buscam-se algumas relações a serem discutidas, como o referimento da Carta de Serviços (tradução nossa)⁶⁸ do município, que declara que o Projeto Pedagógico explicita as escolhas educacionais dos serviços que definem sua qualidade, partindo da ideia de criança tomada como referência. Ou seja, os documentos educacionais do município fazem valer suas diretrizes para a orientação e execução de atividades educacionais.

Outro aspecto que envolve essa discussão diz respeito à maneira como organizam o trabalho por projetos, que demanda escuta e envolvimento do olhar atento do professor com toda escola e crianças porque ele partilha situações de aprendizagem e instiga a efetiva participação de todos. Nesse sentido, a proposição de organização dos projetos nas escolas

⁶⁸ Do original: Il progetto pedagogico esplicita le scelte educative dei servizi che ne definiscono la qualità, a partir dall'idee del bambino assunta come riferimento

constitui-se um grande desafio, pois envolve um trabalho coletivo entre os professores, incluindo uma concepção inovadora de ensinar e aprender.

O sujeito C3, durante a entrevista, relata possibilidades metodológicas no contexto do projeto dizendo que *na sua escola trabalham pelo método de projeto e que sempre inicia pelo ambiente. O primeiro objetivo do percurso educativo é levar em conta a exploração da natureza a partir de todas experiências sensoriais. Todos os nossos projetos partem de uma forte experiência imediata com as crianças pequenas a partir da natureza e arte. (E.13/06/18)*

Os dizeres dessa educadora revelam uma identidade forte com alguns temas específicos oportunizados às crianças, como “natureza e arte”. Independente dos temas, os professores fazem o possível para que as crianças sejam protagonistas da sua própria formação. Trabalhar por projetos é levar em consideração o que as crianças questionam diariamente, o que pensam e de que modo constroem seus processos de aprendizagem. É uma forma dinâmica de organizar o trabalho, com objetivos e metas claras de construção do conhecimento e de desenvolvimento integral da criança, proporcionando situações significativas de exploração e criação. O projeto substitui as rotineiras tarefas de treino e repetição, criando um ambiente de investigação e solução de problemas. Terlizzi⁶⁹ (2014, p. 48, tradução nossa) declara que devemos delinear um objetivo e construir ações a ele orientadas, o que não significa limitar a livre expressão das crianças.

Em outro momento do diálogo, surgem mais dizeres deste mesmo sujeito sobre a organização dos projetos, que nos revela que *na escola realizamos projetos em comum, em que as crianças realizam as experiências que foram mais importantes, aprofundadas, que mais envolveram as crianças porque isso é diferente para cada criança. Cada um tem um interesse. Um projeto se descobre ao longo do tempo, durante o ano ou depende de uma situação. Pode nascer pequeno e se tornar grande, pode nascer no meio do ano e virar grande ou quem sabe nasce diretamente grande. Não é rígido. (E.13/06/18)*. Dessa forma, os dizeres do sujeito trazem que trabalhar com a proposta de projetos é saber escutar, conversar, respeitar a criança e o projeto do município. Essa postura proporciona à criança o direito de participar do processo de ensino-aprendizagem, tornando o projeto um acontecimento na vida de todos, quer dizer, professor e alunos trazem para dentro da escola a participação das famílias e da comunidade, como coadjuvantes nesse processo de escolarização.

⁶⁹ Do original: delineare un obiettivo e costruire azioni ad esso orientate non significa limitare la libera espressione dei bambini.

Nesse sentido, quando uma escola tem organizado seu projeto educativo, expressa sua realidade institucional, tornando-a uma construção social, pois as necessidades e interesses de ordem política, econômica, social e cultural determinam o aparecimento e a continuidade do trabalho. Em outras palavras, um projeto torna-se pedagógico quando compreende as concepções de educação e mundo e, automaticamente, as sistematiza e socializa para fazer parte da “identidade” e do “ser”.

Por outro lado, quando entrevistada, a pedagoga C1 declara que os projetos que envolvem sua comunidade têm *uma centralidade muito forte com os familiares. É o nosso diferencial. De acordo com minha sensibilidade e preferências ao longo do tempo, desenvolvemos projetos com características voltadas à confiança, à competência das crianças, à interação entre elas nas diferentes idades e à participação das famílias. Fortalecemos a relação entre pais e educadores para formar uma relação significativa e participativa. Incluir a família para ter um pensamento compartilhado entre pais e educadores.* (E.22/06/18). Essas palavras traduzem a importância da relação dual (Família e Escola) que pode vir a existir no ambiente educativo, para que se atinjam os objetivos e se comunguem dos mesmos ideais. Como bem diz Piaget (2007), uma

[...] ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (2007, p.50).

Sendo assim, essa relação deve ter como ponto de partida a própria escola e vice-versa, contemplando nesta relação as peças fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança. Por sua vez, Freschi (2016, tradução nossa)⁷⁰ argumenta que os pais, quando se encontram e se confrontam constroem conhecimento e crescem juntos. Desta forma, a Creche (*Nido*) torna-se um contexto de educação familiar, dando às crianças espaço de relacionamento no qual elas podem comparar e compartilhar experiências pessoais e práticas educativas. Já Galardini (2015, tradução nossa)⁷¹ complementa que um dos aspectos cruciais

⁷⁰ Do original: il genitore, quando si incontrano e si confrontano, costruiscono conoscenze e crescono insieme.

⁷¹ Do original: La partecipazione dei genitori, delle famiglie alla vita di un servizio educativo è un processo graduale, che si costruisce con gradualità e molto complesso, è uno dei compiti degli educatori, che richiede un sostegno e delle strategie ben precise. Il primo aspetto che si deve affrontare per implicare la famiglia è quello di aiutare i genitori a conoscere e a comprendere il servizio. Una delle prime sfide, dei primi compiti del progetto educativo è quello di sapersi dichiarare, saper esplicitare gli obiettivi educativi del servizio. Si rende necessario, fin da subito, aiutare i genitori a comprendere il funzionamento del servizio e le sue dinamiche. D'altra parte, è anche necessario il contrario conoscere la famiglia, la mentalità, gli stili educativi, la storia della famiglia di quel

para a qualidade educacional são os serviços que se pretende apoiar com as famílias, afirmando que:

A participação dos pais, das famílias na vida de um serviço educativo é um processo gradual, que é construído de forma gradual e muito complexa, é uma das tarefas dos educadores, o que requer apoio e estratégias precisas. O primeiro aspecto que deve ser abordado para envolver a família, é ajudar os pais a conhecer e a entender o serviço. Um dos primeiros desafios das tarefas do projeto educacional é o de saber esclarecer, poder explicar os objetivos educacionais do serviço. Desde o início, é necessário ajudar os pais a entender o funcionamento do serviço e sua dinâmica. Por outro lado, é necessário conhecer a família, a mentalidade, os estilos educacionais, a história da família daquela criança particular e conectar, relacionar os estilos educacionais da família com os estilos educacionais do serviço.

Fica evidente cada vez mais a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família. A escola é uma instituição que complementa a família e juntas podem tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos, formando pessoas para a atuação constante na sociedade. A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos o é, automaticamente, para toda a sociedade. Entretanto, ressalta-se a necessidade da execução permanente de projetos que permitam às famílias relacionarem-se com a escola de maneira efetiva. De nada adianta aplicar um projeto e este não ter continuidade. A periodicidade da comunicação da escola com a família deve ser constante e o diálogo é um fator importante na relação família/escola.

Dando continuidade à discussão, foi necessário entender o que esses projetos ressaltam no cotidiano para sustentar a qualidade dos serviços educativos na Toscana, além do que já foi destacado. Início trazendo minhas reflexões postas no diário, durante o momento da filmagem junto às educadoras de um grupo de crianças entre dois e três anos, em uma das escolas, na qual presencio o fortalecimento da cultura alimentar, que a educadora propicia durante o momento do lanche as crianças. Em um diálogo com ela durante a observação das crianças, relata que, no momento das refeições, buscam desenvolver autonomia, hábitos sociais, reforçar o consumo de alimentos saudáveis, bem como auxiliar no desenvolvimento físico e intelectual das crianças.

Nesse sentido, relato uma experiência de projeto de vida cotidiana no qual se manifesta a *observação e escuta atenta da educadora, que percebe quando uma criança da*

turma ouve um toque na porta e logo abre e diz: a merenda tá aí (a merenda está chegando). A professora, nesse momento, cria um momento especial de aprendizagem social para as crianças da turma, por meio do lanche (merenda). Ao receber a servente na porta com as frutas do lanche, a educadora logo colocou um grande pano em cima da comida para escondê-la. As crianças pela sala continuam brincando, mas a criança que abriu a porta lembra a todos que é hora da merenda. Prontamente, a professora convida a todos para esse momento da manhã e automaticamente guardam os brinquedos e algumas delas buscam a toalha e recolocam as cadeiras à mesa, assim ajudando a professora a organizar a grande mesa para que todos fiquem juntos sentados. Acreditei eu que, ao sinal, iriam iniciar o lanche. Negativo! Quando todos sentam à mesa a educadora coloca um pano escondendo a bandeja de frutas sem que as crianças vissem e depois mostra pedindo para que tentem adivinhar o que tem embaixo do pano; as crianças nesse momento dizem o nome de alimentos variados. Em seguida, cheira debaixo do pano ainda escondendo as frutas e solicita para que façam o mesmo. A curiosidade está instalada! Escondido a professora come um pedaço da fruta; as crianças expressam muito curiosidade em saber o que tem embaixo do pano. Após uma criança dá a ideia de retirar o pano de cima da fruta. Faz-se isso e penso: Agora elas irão comer. E a surpresa vem! A professora ainda não disponibiliza as frutas para se alimentarem; a educadora passa a bandeja para todos cheirarem a fruta e só depois as crianças começam a degustar. Depois disso, ela conversa com a turma sobre qual é o gosto que essa fruta tem? Quase todos respondem “doce”. E assim por diante ela vai apresentando novas frutas, que eram num total de três (melão, banana e maçã) através de atividades que desenvolvem os órgãos dos sentidos (cheiro, paladar, tato). Quando penso que estava se encerrando a hora da merenda, tenho a continuidade com a proposta de tomar água. Enquanto as crianças finalizam de comer as frutas ela começa espontaneamente a colocar água no seu copo e todos continuam a comer com olhar fixado na professora. Ela deixa transcender de água até molhar a toalha e todos começam a rir e querem um copo para fazer o mesmo que a professora. Ela faz isso com todos que solicitam. E silenciosamente me pergunto: o que ela pretende com essa confusão de água esparramada pela mesa? Logo ela faz sucção para beber no copo d’água e todos começam a rir e tentam imitá-la, aprendendo a sugar e principalmente a tomar toda água. Ou seja, esse momento total de merenda ficou marcado no meu relógio o tempo de 1hora e 15min. Inacreditável! (D.07/06/18)

A experiência dessa educadora traz reflexões acerca do que é importante mesmo oportunizar às crianças pequenas que frequentam a escola? *É necessário vivenciar*

aprendizagem para a vida ou fazer tarefas que envolvam mais a motricidade fina e cognitiva. No Brasil, estamos acostumados a encontrar nas escolas durante o momento do lanche visto como mais uma passagem da rotina diária, muitas vezes não dando a real importância a esse momento para a formação da criança, em que poderiam se apropriar e vivenciar experiências para seu crescimento autônomo, por meio de ações pertinentes, como dividir as tarefas, sentar-se à mesa adequadamente, degustar alimentos e saborear com qualidade. Percebe-se que a relação de educar por meio de projetos proporciona conhecimentos culturais e que se relacionam com a sociedade, fazendo com que a criança construa sua aprendizagem de forma significativa. Bondioli e Savio⁷² (2018, p. 100, tradução nossa) corroboram essa ideia, enfatizando que, nessa etapa, destaca-se a dimensão do crescimento social e de valor a ser apoiado pela ativação das primeiras experiências de cidadania, acrescentando que está entrelaçada com a da (co)construção da aprendizagem, que tem um veículo fundamental de realização nas relações de intercâmbio democrático.

Indo nessa direção, os projetos com crianças podem ser utilizados em diversos contextos, transformando ideias em realidade. A pedagoga C3 relata que *iniciam o trabalho por projetos trabalhando a identidade da escola.* Pergunto a ela novamente: De que maneira e por que a escolha de iniciar pela identidade? Prontamente, responde que *iniciamos pela identidade da escola porque seu nome (o nome da escola) está vinculado à inclusão cultural da cidade. Esse artista está no centro histórico, está dentro da nossa cidade! Depois, realizamos um trabalho de consciência ecológica da cidade, ficamos conectados com ela por meio de um pertencimento, fazendo com que observem a cidade através das ações de passeios, fotografias, diálogos e atividades nos diferentes campos de experiências para que relacionem a escola e a cidade. Acreditamos que nossas crianças são as revelações da escola! (E.13/06/18)*

Diante desses dizeres e fazeres, busco empréstimo das palavras de Edwards, Gandini e Forman (2016, p.357), os quais, ao contribuírem com seus estudos sobre as estratégias de ensino, advertem que, para

[...]construir uma criança integrada, os sentidos e a mente da criança precisam de ajuda dos outros para que ela perceba a beleza, a ordem e a bondade e para que

⁷² Do original: in questo passo viene messa in evidenza la dimensione di crescita sociale e valoriale da sostenere attivando le prime esperienze di cittadinanza, aggiungiamo che essa si intreccia con quella della co-costruzione degli apprendimenti, che ha nei rapporti di scambio democratico un veicolo fondamentale di realizzazione.

descubra os significados de novas associações de pessoas, ideias e coisas. Todas as crianças pequenas são *protagonistas*, atores heroicos de seu próprio crescimento e desenvolvimento na comunidade.

No caso, a riqueza das experiências proporcionadas às crianças torna-se bastante visíveis no leque de oportunidades que os contextos escolares colocam à disposição de todas as crianças e de cada uma para favorecer suas ações, relações e a aprendizagem. Ou seja, leva-se em consideração que a criança é parte integrante de uma sociedade, de tudo que a cerca e influencia e por ela é também influenciada, a fim de oportunizar o crescimento e o desenvolvimento das experiências que nascem ao longo da prática docente.

Nessa perspectiva de conhecer as diferentes possibilidades de ações que os projetos podem ter, cabe discutir os pontos de vista das pedagogistas sobre os temas transversais. Pergunto, durante a entrevista para C1, se vem trabalhando com as crianças os temas transversais? C1 responde que, *durante algum tempo, vem trabalhando temas transversais cada vez mais de forma compartilhada com as Universidades locais, em torno da valorização da dimensão afetiva e emocional. Os projetos cada vez mais valorizam o aprimoramento do relacionamento entre a criança e o adulto, as relações entre pais e educadores para tornar essa relação significativa e participativa.* Pergunto: Mas por que trabalhar com as emoções, afeto, sentimentos da criança? Responde que estamos *atentas a esse momento, fizemos passos indiretos sobre a expressão das emoções e afetos porque pode ser um aspecto desagradável da vida ou positivo, porque eles choram, ficam zangados, fazem coisas agressivas. É necessário que a criança aprenda a regular suas emoções, tentar encontrar maneiras de regular seu mundo interior, isso faz ela crescer; é muito mais valioso na perspectiva da construção de uma nova ação.* (E. 22/06/18).

A narrativa da coordenadora faz valer as palavras de Wallon, quando chama atenção para a relação entre afetividade e inteligência. Em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, encarou o estudo das emoções com mais dedicação e lucidez. Devemos estudar a emoção como um aspecto tão importante quanto a própria inteligência e que, como ela, está presente no ser humano (WALLON, 1965, p.12).

Segundo o autor, assim como a inteligência, a afetividade está presente em todo o decorrer da vida do ser humano. Ao tentar separá-las pode haver um confronto, ambas são inseparáveis na construção da personalidade da criança. É indiscutível a importância que a escola exerce na formação da criança. As experiências vivenciadas nela possuem um grande significado para o desenvolvimento social e afetivo da criança.

Em suma, durante a realização de um projeto, vivemos uma espécie de aventura e pesquisa, que se iniciam por uma sugestão de um adulto, da ideia de uma criança ou a partir de um evento inesperado. Dewey (1959, p. 33) defende um método de aprendizagem que sirva para dirigir a vida das crianças para seu máximo crescimento e aprendizagem. Também sugere que a pessoa consiga aprender para a vida, pois a aprendizagem fixa-se intrinsecamente no organismo e vai passando a fazer parte dele como uma nova forma de comportamento. Assim, a aprendizagem desencadeia transformações no sujeito, para que seja demonstrado o novo modo a ser aprendido. Já Rinaldi (2016, p.113) afirma que os adultos devem ter tempo suficiente para o desenvolvimento dos pensamentos e das ações das crianças. Dessa forma, a construção da autonomia de cada escola traduz-se pela elaboração e reelaboração de um projeto educativo próprio, correspondendo a um processo indeterminado, aberto a uma diversidade de soluções.

4.3.2.2 Cultura dos espaços, tempos e relações

Para dar sentido a esse tópico, busco esclarecer um contexto de pesquisa que mostre a possibilidade de oportunizar discussão sobre um espaço e tempo provocativo que dá vida às experiências das crianças. Experiências que, ao mesmo tempo, se relacionam com esse ambiente, sob diferentes perspectivas, entre as crianças, educadores e familiares, assim acolhendo uma rede de possibilidades entre si, vividas no cotidiano infantil.

A cultura de espaços, tempos e relações e suas especificidades são aspectos essenciais e determinantes para definir, muitas vezes, a qualidade pedagógica dos serviços educacionais para a infância. Diante disso, é necessário refletir sobre as escolhas educacionais e a predisposição do contexto. Em cada serviço de atendimento, as crianças têm a sua própria identidade e estilo. Isso se torna claro de imediato, logo que se conhece esse ambiente, ficando evidente sua marca, o *layout* do contexto. Além disso, o projeto educativo deve estar voltado a dar sentido ao fazer da criança, manifestar uma escolha cultural, educacional e pedagógica dos serviços, bem como o compromisso dos profissionais.

Continuidades com os espaços

O espaço também é um contexto de significados e emoções. Cada elemento do espaço significa coisas diferentes e se vivencia também de forma diferente. Para os educadores, os espaços são fonte de oportunidade, condição possível para o crescimento e desenvolvimento das crianças, diante daquilo a que são provocadas.

As leis regionais italianas definem padrões e requisitos mínimos que devem ser cumpridos, mas que, por si só, não garantem a qualidade do serviço. Os ambientes educativos devem propor contextos físicos adequados e admiráveis, consistentes com as necessidades da criança ao longo de sua trajetória de crescimento, e funcionais para oferecerem oportunidades de aprendizagem. A organização do contexto deve ser guiada por uma ideia de uma criança capaz competente, disponível, ativa, curiosa, com habilidades sociais e cognitivas, e capaz de interagir com outras crianças e com adultos. Além disso, é importante que isso respeite os tempos de aprendizagem, que são diferentes para cada criança e articulados ao tempo através de rotinas diárias: entrada, higiene, almoço, descanso e saída.

Para dar início ao percurso de discussões, trago um relato escrito do diário de campo em meados da metade do percurso de doutorado sanduíche, quando fiquei impressionada com a estrutura física e organizacional das escolas pesquisadas. As narrativas elucidam que os ambientes educativos são *lugares especiais para as crianças terem experiências criativas, expressivas e imaginativas*. (D.08/06/18). A autora Galardini⁷³ (2018, p. 49, tradução nossa) afirma que o espaço exprime valores, pensamentos, tem sua própria linguagem, silenciosa, mas poderosa. Ou seja, a organização do espaço é um aspecto determinante na qualidade pedagógica dos serviços para a primeira infância.

O ambiente educativo é caracterizado por uma pluralidade de fatores, assegurando desenvolvimento adequado da criança, não mais apenas do ponto de vista físico, mas principalmente sob o aspecto cognitivo e relacional. Assim, surge a necessidade de compreender uma proposta educacional integral e fiel, capaz de satisfazer a necessidade de crianças em sua totalidade, incentivando a interação, imaginação e a socialização. Na verdade, pensar numa visão de seu bem-estar psicofísico e no desenvolvimento de seu potencial cognitivo, afetivo, relacional e social, também indica refletir sobre um espaço que sabe receber as necessidades particulares e múltiplas das crianças. Precisamos criar espaços adequados para um desenvolvimento equilibrado, e isso indica saber como organizar os cantos, promover relações individuais ou em grupo, reforçar momentos com as famílias e, portanto, reforçar o bem-estar da criança na escola, por meio, por exemplo, dos espaços que estimulam a imaginação e a fantasia, dos espaços personalizados de leitura, construções etc.

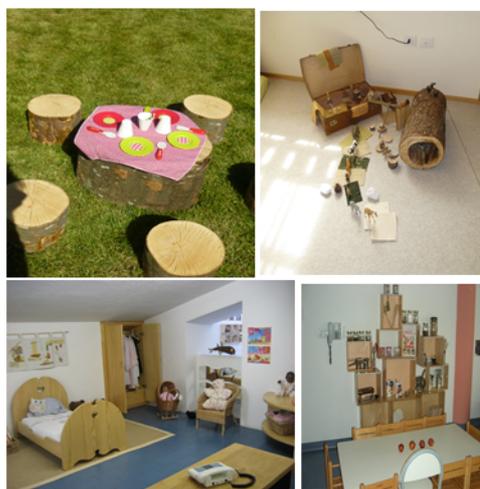
Ao ser questionada de que maneira são planejados ou como constituem os espaços educativos, a pedagoga C2 responde que *temos uma estrutura moderna em muitas escolas e variada nas mais antigas. Nas modernas, tem cantos e laboratórios de salas grandes como de*

⁷³ Do original: lo spazio exprime valori, pensieri, ha un suo liguaggio, silenzioso, ma potente.

psicomotricidade, jogo simbólico, sala montessoriana. Já nas escolas antigas, há cantos como de leitura, espaço do jardim que as famílias ajudam a construir, jogo simbólico, atelier⁷⁴ e espaço do nono. Em ambos espaços temos o jardim para trabalhar a biodiversidade, ou seja, vegetação alta, média e tapete raso (grama curta). (E.07/06/18).

Por meio da organização variada do espaço, o grupo de professores pode promover, entre outras coisas, o desenvolvimento, a consolidação e o aprimoramento das diversas habilidades das crianças. A atitude que os coordenadores e educadores têm no momento de criar espaços, juntamente com móveis, brinquedos e materiais educativos, torna-se, portanto, fazer a criança constituir-se um protagonista ativo no grupo a que ela pertence, pois segundo a intenção dos educadores, pode tornar-se um ambiente motivador, acolhedor e ajustado em todos os pequenos detalhes. Segundo Winnicott (1970), um bom espaço deve acolher a criança e corresponder à necessidade de segurança e carinho que é forte nos primeiros anos de vida e deve simultaneamente apoiar e encorajar seu desejo de explorar e saber. As imagens da figura 11, abaixo, ajudam a compreender melhor a organização de alguns espaços provocativos.

Figura 11 - Organização de espaços



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2018)

Nota-se que os espaços nas escolas se configuram bem equipados e organizados para o desenvolvimento de ações educativas, oferecendo às crianças oportunidades para adquirirem novas aprendizagens. Na entrevista com a pedagoga C3, ela também destaca

⁷⁴ Atelier significa oficina ou estúdio, mobiliada com uma variedade de materiais e de recursos usados por todas as crianças e adultos em uma escola.

que os espaços proporcionados às crianças são diversos, como: de jogo simbólico, jogo simbólico com mini casa, jardim externo com terra, cantos de música, leitura, espaço para alimentação, materiais para os cantos que as famílias constroem para os filhos brincarem, assim como deixar entrar no ambiente escolar sua identidade familiar e tantos outros que vamos criando. (E.13/06/18).

Diante desses sujeitos, percebe-se que oportunizam a organização do espaço físico como um espaço de interação. Entretanto, também buscam que se torne um lugar ao qual a criança pode atribuir um valor emocional não só porque ela encontra possibilidade de relações, mas porque há objetos que pertencem a ela e falam dela, como fotos pessoais, desenhos, cartazes, brinquedos construídos pela família.

Fortunati (2016, p.49) destaca que o bom espaço não é aquele que somente contém coisas, mas que também acolhe uma rede de possibilidades interligadas entre si. O fato é de que o espaço é caracterizado pela presença desses sinais pessoais, fortalecendo o vínculo emocional das crianças com a realidade escolar. O espaço, portanto, torna-se, no sentido mais profundo do termo, "habitado" pela criança durante o período escolar, mas vai em busca das dimensões que os ambientes podem proporcionar e que afetam o clima social e as ações da criança. As imagens a seguir, da figura 12, mostram que é necessária a proposição de fortalecer, além de ambiente organizado, o planejamento de ações para o desenvolvimento das relações das crianças.

Figura 12 - Espaços de relações entre as crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2018)

Dando continuidade à pergunta sobre a organização dos espaços, C1 responde que os espaços em nossa escola são bem estruturados. Há 3 ambientes para laboratórios, espaço

para almoço, em cada sala há banheiros, espaços diferenciais para movimento gráfico-pictórico. (E.22/06/18). Como podemos perceber, em todas as escolas pesquisadas, há uma variedade grande de laboratórios, cantos criativos, enfim, de espaços que oportunizam a aprendizagem da criança. O objetivo dos espaços é que sejam comunicativos, tanto para a criança, como para os educadores e as famílias. Para as crianças, também devem permitir que elas expressem melhor seu potencial, suas habilidades, curiosidades, a fim de poder explorar de forma independente os projetos.

Durante as visitas às escolas, teve-se a oportunidade de realizar a filmagem de todos os ambientes escolares, por isso, a transcrição desses momentos significativos acontece para mostrar peculiaridades existentes nestes ambientes educativos. *Espaços que se constituem de um lado por uma arquitetura simples e antiga e, por outro, com escolas novas com espaços amplos e bem distribuídos. Em qualquer uma delas, as salas são organizadas por diferentes cantos, sendo utilizados todos os ângulos para ser mais bem aproveitado ou por laboratórios. As famílias também fazem parte desse processo de organização do espaço, construindo por meio das oficinas, alguns dos cantos ou materiais/brinquedos para as crianças brincarem. Os educadores criam espaços diferenciados como: canto do nono (avós), contendo materiais antigos que constituíam outro tempo, espaço para música, leitura, ateliê de artes, sala de tecnologias, de construção, de projeção, réplicas de casas em miniatura e tantos outros no ambiente externo. (F.07/06/18).* Alguns desses espaços se evidenciam a seguir, através das imagens das figuras 13, 14, 15, 16, 17 e 18, trazendo algumas ideias de como o espaço pode ser locado no ambiente educativo.

Figura 13 - Canto da casa



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2018)

Figura 14 - Espaços organizados



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2018)

Figura 15 - Espaço externo de jogo livre no pátio



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2018)

Figura 16 - Espaço de manipulação



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2018)

Figura 17 – Canto da Leitura



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2018)

Figura 18 - Espaço dos materiais recolhidos na natureza



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2018)

A partir destas imagens e das ideias discutidas, o espaço pode ser considerado um dos lugares no mundo em que a criança cresce e se desenvolve, na escola. Por essa razão, a sala de aula deve ser dedicada e montada às crianças dessa faixa etária, pensando em sua principal característica: estar sempre em movimento de descoberta, acolhimento e cheio de provocações. É importante que o espaço seja organizado com ângulos estáveis destinados às diferentes experiências e em diferentes momentos do dia. É bom que as atividades sejam sempre realizadas no mesmo lugar; isso dá segurança e autonomia para as crianças, porque elas sabem onde encontrar objetos e podem facilmente organizar-se, sem ter que recorrer continuamente à intervenção adulto.

Os cantos podem ser espaços definidos para brincar e aprender, especificamente estruturados ou não, permitindo a realização de experiências livres ou mais organizadas. É,

portanto, tarefa do grupo educativo escolher os tipos de cantos a serem adotados, de acordo com as necessidades desse grupo particular de crianças e em relação aos espaços disponíveis. Assim, a escola torna-se um ambiente ativo e cultural, um lugar onde cada criança se sente livre para agir e se movimentar, de acordo com suas próprias motivações.

Através do espaço físico e social, a criança, tem, portanto, a possibilidade de desenvolver uma experiência no mundo. Nesse sentido, a Carta do Sistema Integrado⁷⁵ (p.20, tradução nossa) explica que o contexto educativo quanto ao espaço deve ser:

[...] uma expressão das escolhas educacionais do serviço, ter uma linguagem silenciosa percebida por todos os sentidos, que fala através do mobiliário, dos sinais coloridos, não ser apenas um recipiente de experiências, mas é um importante canal de aprendizagem social e cultural. Os espaços são organizados de forma acolhedora, agradável, estimulante, para responder às necessidades de segurança física e emocional das crianças e, ao mesmo tempo, para o desejo de descoberta, de experimentação de crianças em pequenos grupos.

É importante, portanto, ocupar fisicamente um espaço, percorrê-lo, refazê-lo em termos pessoais e experimentá-lo como seu. O espaço deve falar, comunicar-se com a criança. Para caracterizar os ambientes, é necessário começar por observação cuidadosa das necessidades das crianças e seu potencial desenvolvimento.

Diante de tantas qualidades, no que se refere ao espaço dos serviços de atendimento às crianças, Bondioli e Savio⁷⁶ (2018, p. 133, tradução nossa) lembram de um detalhe muito importante que, além da organização do espaço, também inclui a seleção e colocação de materiais e brinquedos. Os espaços devem estar sempre bem organizados e a partir de um senso de lógica. Isto é, estruturar os espaços não significa exclusivamente a sua distribuição física ou a pura colocação de materiais, mas sobretudo tornar o contexto comunicativo, relacional e cognitivo. O grupo educativo tem a tarefa de organizar os espaços de acordo com as necessidades das crianças e cuidar de todos os pequenos detalhes no arranjo de materiais: nada é deixado ao acaso. A organização dos espaços deve ser projetada na sua totalidade, respondendo a uma escolha compartilhada por todo o grupo de trabalho educativo. Os espaços que ficam ao alcance de uma criança devem possuir em si mesmos requisitos fundamentais que remetem à necessidade de segurança e carinho, apoiando e encorajando seu desejo de

⁷⁵ Do original: Carta del sistema integrato: Lo spazio è espressione delle scelte educative del servizio, ha un linguaggio silenzioso percepito da tutti i sensi che parla attraverso gli arredi, i segni di colori, non è solo un contenitore di esperienze, ma è un tramite importante di apprendimenti sociali e culturali. Gli spazi sono organizzati in modo da essere accoglienti, piacevoli, stimolanti, per rispondere al bisogno dei bambini di sicurezza fisica ed emotiva e al contempo al desiderio di scoperta, di sperimentazione dei bambini in piccoli gruppi.

⁷⁶ Do original: che comprende anche la scelta e la collocazione dei materiali e dei giocattoli.

explorar e saber. Terlizzi⁷⁷ (2014, p.69, tradução nossa) afirma que, ao longo dos anos, as escolas foram progressivamente equipando os espaços para torná-los estimulantes e belos.

No espaço educativo, dentre as características que criam um perfil de qualidade, há a gestão e organização desse espaço em função de crianças e educadores que vivenciam diariamente a realização de experiências. Afinal, um espaço adequado permite o crescimento saudável e equilibrado da criança. Assim, ao brincar pode inspirar exploração, comunicação e diversão. O espaço serve para orientar a criança e fornecer ferramentas para que organizem sua mente. Galardini⁷⁸ (2016, tradução nossa) propõem que os espaços infantis sirvam para orientar as crianças, ajudando-a pensar e se ater a: espaço organizado, legível (a criança deve compreender, deve interpretar o lugar onde vive), generoso (vivemos em um mundo cheio de coisas e carente de generosidade nas relações humanas); evocativo (ou algo que nos leva além e nos evoca). Em suma, a escola deve possuir espaços atraentes e provocativos, fazendo com que cada criança possa se sentir muito confortável, organizada e acolhida nesse novo contexto.

Continuidades do tempo

A infância corresponde a um período especial, que requer atenção porque a criança enfrentará vários desafios. Desse modo, é necessário que, desde a mais tenra idade, adquira organização do seu tempo, tanto com a família como na escola.

No que se refere ao tempo nas escolas italianas, a Carta de Serviços do Sistema Integrado⁷⁹ (p.21, tradução nossa) recomenda que a organização temporal seja considerada

[...] um aspecto importante da vida de serviço porque afeta o bem-estar de crianças e adultos. Os temas e ritmos subjetivos de cada criança devem se harmonizar com os ritualizados da comunidade. A estrutura temporal da jornada educativa escolar, regular e reconhecível pela criança, é um quadro que lhe dá segurança e permite que

⁷⁷ Do original: si sono progressivamente dotati nel corso degli anni di spazi stimolanti e belli.

⁷⁸Do original: organizzato, leggibile (il bambino deve capire, deve interpretare il luogo in cui vive), generoso (viviamo in un mondo pieno di cose e prive di generosità nelle relazioni umane), evocativo (ovvero qualcosa che ci conduca oltre e ci evochi).

⁷⁹ Do original: Carta del sistema integrato - l'organizzazione temporale è un aspetto importante della vita dei servizi poiché influisce sul benessere dei bambini e degli adulti. I temi e i ritmi soggettivi di ogni bambino devono armonizzarsi con quelle ritualizzati della comunità. La struttura temporale della giornata educativa, regolare e riconoscibile da parte del bambino, è una cornice che gli dà sicurezza a che gli consente di avere punti di riferimento stabili. Ha cura di mantenere un tempo che dia agio alle relazioni tra me e te. Momenti cura del corpo, (alimentazione, cambio, riposo), le cosiddette routine. Sono momenti di benessere, di intimità aiutano i bambini a crescere con la capacità di essere in relazione positiva con sé e con gli altri.

ela tenha pontos de referência estáveis, proporcionando um momento que permita o relacionamento entre você e eu. Momentos de cuidado com o corpo (alimentação, troca de roupa, descanso), as chamadas rotinas. São momentos de bem-estar, de intimidade, que ajudam as crianças a crescer com a capacidade de estar em relação positiva consigo mesmas e com os outros.

O objetivo da temporalidade dentro de uma escola tem múltiplos valores, como se percebe: há tempos objetivos marcados pelas rotinas que se sucedem ao longo do dia, como entrada, lanche, higiene, atividade, almoço, descanso e despedida, os quais se tornam previsíveis durante as experiências proporcionadas; há tempos subjetivos que cada criança constitui diante das experiências, dos relacionamentos e da organização social. Barbosa e Quadros (2017, p. 47) defendem que o tempo, para as crianças pequenas, é muito singular: tempo de fazer, desfazer, refazer, repetir, recorrer. Nesse sentido, o tempo – de estar e fazer coisas junto com outros, relacionar-se, brincar, descobrir o seu entorno, investigar, maravilhar-se ao viver a vida – deve ser respeitado nas diferentes escolas que se dedicam a trabalhar com bebês e crianças bem pequenas.

Desse modo, a organização do tempo se dará na escola junto à organização da rotina, que é definida como uma categoria pedagógica utilizada nas instituições educativas para auxiliar o trabalho do educador, sobretudo, para garantir um atendimento de qualidade para as crianças. Podemos dizer que a rotina é uma prática com diferentes ações que ocorrem em nosso cotidiano. Ela possibilita que a criança se oriente na relação espaço/tempo, reconhecendo seu sentido, dando muitas vezes sugestões e propondo mudanças. As escolas que não possuem uma rotina adequada dificultam o trabalho do professor, bem como, a adaptação e autonomia das crianças.

Para compreender melhor a proposição do tempo na escola, pergunto qual o horário proposto pela escola para que as crianças se relacionem e participem das experiências? O sujeito C1 especifica: *primeiro devo explicar que quando falamos em tempo é importante dizer que a família é quem decide o tempo que a criança fica na escola, já o horário escolar é organizado pela equipe de profissionais. Sendo assim, o horário escolar daqui se define assim: horário da entrada das 7h30 às 9h30min, logo após se oferece a merenda, em seguida, fazem o círculo de conversa e se iniciam as atividades propostas pelo adulto (educadora) sobre o projeto. Das 11h30min em diante é o horário para todas as crianças almoçarem. Depois, as crianças dormem até as 15h (não obrigatório para os maiores). As 15h30min, há saída de crianças e outras ficam no horário estendido até 17h30min, caso a escola ofereça esse serviço. (E. 22/06/18).*

A proposição desse tempo é bem organizada e, principalmente, pensada pela equipe de profissionais para atender melhor as crianças durante o período em que permanecem na escola. O tempo é marcado pela rotina e, nele, se estabelecem objetivos que buscam dar esse tempo às crianças, para que consigam fazer as experiências. Entretanto, outro aspecto que chama a atenção sobre essa organização do tempo de permanência na escola é que a escolha do tempo de permanência na escola é primeiro uma responsabilidade familiar, para depois ser compartilhada com a responsabilidade escolar.

As demais coordenadoras respondem de forma similar sobre a organização do tempo na escola, ou seja, basicamente relatam a rotina geral. Porém, o sujeito C1 destaca que *investem no tempo a partir da rotina da escola; pela manhã, as crianças trabalham com o projeto de maneira menos estruturada e organizada, propondo atividades de leitura, cantos de jogo simbólico (para se acompanhar a evolução), laboratório científico de cores, atelier de materiais recicláveis, espaços sensoriais e movimento. (E.22/06/18).*

Diante da narrativa, a rotina ganha destaque na organização do tempo. A rotina é importante e necessária na educação de crianças pequenas na escola, porque lhes dá contenção e previsibilidade da sucessão de acontecimentos. Cabe considerar que, nas vivências cotidianas, naquelas que acontecem todos os dias, é que ocorre o crescimento das crianças, tanto nas relações como nas diferentes formas de brincar. Uma dimensão particular da organização do contexto educacional é constituída pelo tempo. As palavras de Bondioli e Savio⁸⁰ (2018, p.133, tradução nossa) alertam para uma perspectiva necessária de se pensar o tempo escolar, porque são aspectos importantes, que nos permitem dar ordem ao cotidiano e oferecer estímulos significativos às crianças, mas que não esgotam todo o potencial educativo do planejamento cuidadoso de espaços e horários. Ou seja, devemos estabelecer objetivos organizacionais para traçar esse tempo escolar, criando possibilidades reais de aprendizagem, pois escola não é um espaço para preenchimento de tempo, as experiências devem ter intencionalidade do adulto e fazer sentido a criança.

A fim de ampliar a discussão, entra em cena a dimensão social da escola, ou seja, as relações constituídas entre adultos e crianças nos serviços educacionais. São muitas as situações que convergem para a intenção de criar e sustentar percursos de qualidade para a experiência das crianças, mas nenhuma tão importante quanto à família. Aspecto crucial da

⁸⁰ Do original: Si tratta di aspetti importanti, che consentono di dare ordine alla vita quotidiana e offrire ai bambini stimoli significative, ma che non esauriscono tutte le potenzialità educative di un'attenta progettazione degli spazi e dei tempi.

qualidade educacional, a participação das famílias na vida de um serviço educativo é um processo que se desenvolve e é construído de forma gradual e muito complexa.

Assim, a organização do tempo, através da rotina, não pode ser tratada de modo mecânico, pelo contrário, toda atividade desenvolvida e os horários e espaços determinados para a realização das ações devem ser planejados visando favorecer o trabalho pedagógico e as necessidades das crianças.

Continuidades com as famílias

Por isso, há necessidade de compreender alguns aspectos atinentes às relações familiares nas escolas. Durante a entrevista, pergunto às pedagogistas como acontecem/ se desenvolvem, nos serviços educativos, as experiências relacionais entre as crianças, educadores e familiares? As narrativas da C1 contribuem para a reflexão, especificando que, *além da organização administrativa que se deve ter na Comune, começamos por assembleias e colóquios onde conversamos muito com os familiares sobre o projeto com as crianças, sobre seu desenvolvimento e demais assuntos gerais da escola. Depois, passamos para a primeira orientação, na qual é tratada a recepção (ambientação) da criança, que geralmente é realizada durante mais ou menos 15 dias, conforme a disponibilidade da família. Após esse período, a criança começa a participar por um tempo mais longo na escola e as famílias permanecem no entorno da escola. Depois de tudo isso, a criança frequenta a escola. (E.22/06/18).*

Diante dos dizeres, é uma das tarefas dos educadores requerer apoio e estratégias precisas junto às famílias. O primeiro aspecto que deve ser abordado para envolver a família é ajudar os pais a conhecer e entender detalhadamente a dinâmica do cotidiano da escola. É importante que, ao cruzar o limiar, a família também seja orientada pela forma como esse novo espaço que seu filho(a) habitará se apresenta, a partir dos sinais que os educadores deixam no espaço para apoiar a compreensão do atendimento. Por outro lado, também é necessário conhecer a família, estilo de educar, história familiar dessa criança, para relacionar a maneira que a família educa com a maneira que a escola ensina. A autora Terlizzi⁸¹ (2014, p. 77, tradução nossa) destaca que o processo de ambientação também é um espaço da

⁸¹ Do original: accoglienza è inoltre lo spazio della transizione della famiglia (dallo spazio-famiglia e dal tempo-famiglia), al nido con i suoi tempi strutturati e con la sua varietà di persone e situazione.

transição familiar (do espaço familiar e do tempo familiar), já que, na escola, seus tempos são estruturados e com uma variedade de pessoas e situações.

No período de ambientação, aspectos cruciais da qualidade educacional, das escolhas organizacionais e de planejamento dos serviços precisam estar intimamente interligados. A participação da família na vida de um serviço educativo, segundo Silva (2017), é um processo gradual, muito complexo, e consiste em uma das tarefas dos educadores, que requer apoio e estratégias precisas. A educação familiar torna-se elemento básico no complexo dos serviços educacionais da primeira infância. Para legitimar essa centralidade, Catarsi⁸² (2014, p. 26, tradução nossa) alega que a necessidade de um debate pedagógico e político estreita a relação existente entre o crescimento das crianças e o ambiente social de origem, tanto em termos de bem-estar geral da escola como de seu sucesso existencial. Ou seja, essa relação é importante para obter experiências em diferentes contextos de vida e relacionamentos ativos, tanto dentro do ambiente familiar, quanto no entorno social.

Já quando a criança inicia a experiência de frequentar a escola, o período de ambientação é considerado um tempo individual. Na pergunta sobre que relação os serviços estabelecem com os familiares, C2 traz, em sua narrativa, que *o primeiro aspecto que deve ser abordado para implicar a família é ajudar os pais a conhecer e entender os serviços da escola e depois ao longo do tempo e de forma gradual fortalecemos a relação (escola e família) para realizar passeios, festas, teatros. (E.22/06/18)*. A participação da família é fundamental na escola e o Manual da Região da Toscana comunica que, para manter a qualidade dos serviços para a infância, é necessário ter transparência na relação com as famílias. É necessário informá-las sobre elementos relativos ao cotidiano do serviço educativo, pois o ingresso de uma criança pequena na escola é uma situação completamente nova e, desse modo, deve haver destaque no atendimento da criança e um alargamento de sua dimensão individual, que muitas vezes pode acontecer através de momentos de jogar. Outro aspecto a considerar são as contribuições de Restiglisn⁸³ (2018, p. 126, tradução nossa), quando define que a ambientação passa por um ritual criança-mãe-educadora, assim

⁸² Do original: la necessità di un dibattito pedagogico e politico restringe il rapporto tra crescita dei bambini e ambiente sociale di origine, sia in termini di benessere generale della scuola e del suo successo esistenziale, cioè, per ottenere esperienze in diversi contesti di vita e relazioni attive, sia all'interno dell'ambiente familiare che nell'ambiente sociale.

⁸³ Do original: sottende l'importanza accreditata a un rituale che concede tempo alla triade bambino-mamma-educatrice di strutturare un contesto cognitivo ed emotivo in grado di favorire la gradualità delle fasi di avvicinamento, accoglienza, separazione-ricongiungimento e infine appartenenza.

estruturando um contexto cognitivo e emocional capaz de favorecer gradativamente as fases de aproximação, acolhimento, separação, reunião e finalmente pertença.

Com a finalidade de compreender um pouco mais sobre os primeiros momentos da vida cotidiana, na escola, diante da questão do desprendimento familiar, trago as palavras de aprendizagem postas no diário de campo: *o momento de ambientação deve ser projetado e organizado para permitir que a criança consiga relacionar entre o ambiente familiar e o educacional. É através de um ritual (rotina) que os educadores constroem uma estrutura de referência. O ritual é um gesto de sustentação do sujeito, um modo de agir e definir a permanência da realidade que nos cerca, para que a criança consiga aprendê-la de forma mais controlada. Um dos primeiros desafios do projeto educacional é saber declarar, poder explicar os objetivos educacionais do serviço às famílias, bem como fazê-las entender o funcionamento do serviço e sua dinâmica. (D.24/06/18).*

Na Toscana, os serviços educacionais para crianças apoiam a experiência parental. De fato, em muitas escolas, os projetos são realizados "para" e "com" os pais e, em algumas situações, os avós também estão envolvidos. A família deve participar, especialmente nas fases iniciais do processo de adaptação e periodicamente acompanhar o desenvolvimento dos serviços. Por outro lado, também é necessário conhecer a família, a mentalidade, a história familiar daquela criança em particular e relacionar a família com os modos educacionais de serviço. Restiglisn⁸⁴ (2018, p. 167, tradução nossa) complementa ainda que é necessário, durante o primeiro período de atendimento, alargar o tempo para permitir o processo necessário e progressivo de conhecimento das pessoas, do contexto e dos materiais.

Nessa perspectiva, Gandini (2016, p. 321-322) traz que, de forma geral, podemos nos basear em alguns princípios fundamentais para buscar as relações e construir experiências educacionais através da observação e escuta, são eles: *suavidade geral* (qualidade psicológica do espaço e da criação de um espaço amável, habitável e sereno); *espaço relacional* (compartilhamento de ideias e estratégias criativas, explorações, investigações e construções entre adulto e criança); *continuidade e conexão com os ambientes ao redor as conexões sociais* (diálogo com o mundo dos objetos, relações de continuidade com tudo que está dentro e fora da escola, cultivar a relação com a comunidade); *experiências sensoriais múltiplas* (ambiente com diversas características, ajudando as crianças a criarem conexões que levem a descobertas cognitivas); *flexibilidade e adaptação* (um espaço para aprendizagem precisa ser

⁸⁴ Do original: in genere nel primo periodo di frequenza, i tempi sono forzatamente dilatati permettere il necessario e progressivo processo di conoscenza di persone, contesto e materiali.

adaptável de maneira flexível para que as crianças possam sinalizar ao adulto a necessidade de modificá-lo); *comunidade e participação* (todos participam do *design* educacional e da vida da escola); *narração* (espaço que ofereça comunicação – palavras, desenhos, materiais, cores, objetos podem carregar as vozes e os pensamentos das crianças); *intensa riqueza todos os dias* (oportunidades de aprendizagem em um ambiente organizado e bem pensado; de certa forma é uma sinfonia).

Enfim, são tantos conceitos, reflexões acerca da tríade espaços, tempo e relações que, ao término das discussões, aclamo que essa relação no contexto de crianças pequenas é um rico potencial comunicativo e de aprendizagens. As condições espaço-tempo são muito importantes para os processos educativos que se realizam na escola, pois muitas vezes podemos realizar intenções planejadas pelos adultos, os quais procuram organizar o ambiente colocando à disposição das crianças oportunidades e possibilidades de experiências. Por outro lado, não podem deixar de incentivar novas interpretações e diferentes daquelas que o espaço se propõe a realizar. Assim, a fluidez desses percursos não se limita ao modo de estar dentro da escola, participando dessas conjunturas, mas em sentido mais amplo, dando ênfase às relações que constituem uma trama das experiências de crescimento e mudanças que cada um constrói junto com o outro.

4.3.2.3 Ações do processo de documentar

O termo “documentação”, segundo o dicionário Aurélio, é conceituado como: registrar (acontecimento, fato, episódio etc.); conjunto de documentos, contendo informações que nos que ajudem a tomar decisões, registrem assuntos de interesse da organização do sujeito.

A partir da compreensão da palavra, procura-se entender o sentido do processo de documentar em contexto educacional infantil. Encontro os primeiros significados, uma parada obrigatória para pensar, como educadora, como nasceram os primeiros rabiscos sobre esse tema, aqui no Brasil. É na voz de uma das obras de Madalena Freire (1996) que faço esse primeiro encontro, quando escreve acerca da importância de saber observar, saber a função do registro escrito e da reflexão. Logo depois, outra parada, quando declara que “*mediados pelo registro deixamos nossa marca no mundo*”, encontro algumas interrogações como por exemplo, o que tentamos, como educadores, marcar com aquilo que ensinamos? E a criança registra a aprendizagem construída? Aliás, há muitos tipos de registro, em linguagens verbais

e não verbais. Todas, quando socializadas, historicizam a existência social do indivíduo. Na escola, a criança deve ter a oportunidade de registrar para que consiga formalizar, dar forma, comunicar aquilo que pensa, para assim refletir, rever, revisar, aprofundar, construir o que ainda não conhece e o que necessita aprender. (FREIRE, 1996, p. 41).

A escrita é, sem dúvida, a forma mais comum e acessível. Para o professor, o registro diário de suas observações, impressões, ideias, etc. podem compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo, em seus momentos e movimentos, na conquista do produto de um grupo.

A capacidade de refletir sobre como se dá o processo da aprendizagem não é uma tarefa fácil, mas é possível de se realizar, desde que o ensino não fique baseado na centralidade do que o professor pretende ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender. Assim, o professor aprende a ensinar com as crianças e, junto delas, busca as melhores formas de proceder nas situações (RINALDI, 2016, p. 186). Uma maneira de representar esses significados de aprendizagem é por meio das narrativas e do narrador, ou seja, da documentação pedagógica produzida pela criança. As narrativas fazem parte do cotidiano das crianças, pois frequentemente retratam acontecimentos sucessivos que acontecem nos momentos em que brincam e interagem na coletividade. O narrador é aquele capaz de intercambiar as experiências e, quando coleciona, registra e documenta, o professor narra o dia a dia da pré-escola, ilustrando o desenrolar de fatos, pontuando os acontecimentos para as crianças. (BENJAMIN, 1985).

Partindo desses pressupostos, a documentação pedagógica torna visível a aprendizagem e exerce papel central no discurso da criação de significados. Por essa razão, tecemos um percurso mais profundo no que se refere aos conceitos de documentação pedagógica, indo além do ato de registro das experiências. Ou seja, buscamos aproximar-nos da concepção teórica italiana, baseada no autor Loris Malaguzzi e considerada uma educação de qualidade de crianças da primeira e segunda infância. Dessa forma, esse conceito de documentar é uma atitude específica sobre a vida; processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação. (DAHLBERG, 2016, p. 229).

Ao pensar em dar visibilidade aos acontecimentos das experiências na escola, Galardini e Iozzelli (2017, p. 91) afirmam que o que se documenta é um contexto educativo que permite o acolhimento e reconhecimento, que permite gestos “amigos” e de proteção em relação à cultura da infância e ao valor de educar. Nesse sentido, torna-se um processo de diálogo

transparente entre a família e a escola. A mesmas autoras ainda ampliam tais ideias, dizendo que um espaço significa senti-lo como seu próprio, senti-lo familiar (p. 91).

Diante disso, é necessário tecer percursos mais profundos no que se refere à documentação pedagógica, ou seja, buscar aproximação entre a concepção de documentação na produção teórica, nas narrativas dos sujeitos do estudo e suas peculiaridades, sob olhar atento, durante as visitas técnicas. Galardini (2016) nos auxilia nessa compreensão, esclarecendo três direções para documentar:

- documentação feita para declarar, informar;
- documentação que serve para retornar, compartilhar, contar o que aconteceu;
- documentação profissional, aquela capaz de acompanhar os processos de trabalho, uma documentação mais interna para o grupo educacional.

O quadro 4, a seguir, mostra essa concepção:

Quadro 4 – Direções para documentar

Direções para se documentar	Especificidades	Quem faz ou como é feito
Documentar para declarar, informar	Revelar as ações	É a documentação realizada pelo educador para informar as experiências das crianças
Documentação para retornar, compartilhar	Comunicar os processos realizados	É a documentação realizada pelo educador para contar, compartilhar, por exemplo, o projeto anual, do diário da aula, documentação de parede
Documentação profissional	Processos de trabalho interno escolar	É a documentação realizada com o grupo de trabalho. Realizada sob o ponto de vista da cooperação, confronto que levem a reflexão.

Fonte: Elaborado pela autora. (2018)

Tudo o que é documentado é num sentido de busca que crianças e adultos fazem juntos, pelo significado e pela vida. Começar a pensar nessa capacidade reflexiva do próprio trabalho que será posto na documentação pedagógica é saber narrar a memória viva de um estilo educativo e de um instrumento essencial no crescimento profissional. Ao perguntar aos sujeitos, durante a entrevista, como organizam e onde locam a documentação pedagógica, o C3 responde que *é de forma variada. Evidenciamos nas paredes para conhecerem os projetos que elegemos mais interessantes entre as crianças e familiares. Temos um álbum virtual onde fazemos uma pasta no computador para cada criança enviando para as famílias no final de cada semana. Temos projetos em comum, em que as crianças realizam a experiência mais importante, aquela em que mais se aprofundaram, se envolveram porque as crianças são diferentes.* (E.06/06/18)

Nestes depoimentos, os educadores trazem características essenciais para o trabalho de documentação pedagógica, isto é, apresentam um elemento particular da educação das crianças e de sua identidade, envolvendo um projeto educativo e suas diferentes estratégias de trabalho. Isso significa dizer que a criança é protagonista de processo e o educador um agente ativo que direciona o conhecimento das crianças e é capaz de organizá-lo de maneira formal, assim refletindo sobre o próprio fazer.

O trabalho da documentação pedagógica requer que o profissional que atua junto à infância reflita, tenha tempo, disponibilidade e competência para expressar as experiências vividas no cotidiano, de modo a crescer profissional e pessoalmente. Na opinião de Galardini⁸⁵ (2010, tradução nossa), falar de documentação significa falar do profissionalismo de professores que não apenas possuem um conhecimento, mas sabem como construí-lo a partir da reflexão sobre a experiência e sabem devolvê-lo para torná-lo uma oportunidade de enriquecimento também para os outros. Então, cabe enfatizar que a documentação pedagógica realizada com as crianças se caracteriza como um percurso e não como uma mera atividade a ser realizada durante o tempo que a criança e o adulto permanecem na escola, e sobretudo como um processo que se desenvolve com o grupo educativo.

Dando continuidade às respostas sobre a organização da documentação pedagógica, o sujeito C1 expressa, primeiramente, sua concepção sobre o ato de documentar para, posteriormente, relatar como é realizada a disposição desse processo. *Documentar são momentos significativos de tudo que se passa por aqui. É mostrar uma seleção, porque tudo*

⁸⁵ Do original: parlare della documentazione significa parlare della professionalità degli insegnanti che non solo possiedono un sapere, ma che sanno costruirlo a partire della riflessione sull'esperienza e que sanno restituirlo per farne occasione di arricchimento anche per gli altri.

não podemos mostrar. Pergunto: como realizam essa organização e escolhas? Entregamos para os educadores uma grelha “planilha” que contém tópicos do que registrar, indicando a evolução da criança, porque meus olhos não conseguem ver tudo. (E.21/06/18).

Os educadores colocam em ação as possibilidades da orientação pedagógica sobre a maneira de como documentar, ou melhor, de como tornar mais eficaz esse instrumento na escola. O olhar de observação dos educadores deve ser capaz de ler diferentes contextos, potencialidades e as competências próprias que as crianças conseguem expressar, diante das provocações e contextos oportunizados a ela. Nessa perspectiva, Pagni (2016, p. 104) traz alguns elementos sobre os quais é necessário refletir, diante desta forma de documentar. No caso, o educador deverá apropriar-se de instrumentos flexíveis e abertos, que consigam potencializar a observação realizada pelos adultos, sem engessá-las em processos rígidos e predefinidos. Além disso, é necessário ter em mente que, se a ideia de protagonismo das crianças prevalecer, é imprescindível dar visibilidade a esse processo.

Já a coordenadora C3 coordena esse processo de outra maneira, ou seja, fazem *uma observação individual, a fim de manter a individualidade da criança. Dividimos entre nós duas as crianças para saber quem observa quem. Cada educadora observa sempre o mesmo grupo de crianças durante o ano. Depois, enviamos à família um ou outro aspecto observado, para a família acompanhar e saber o que acontece na escola. Também três vezes ao ano enviamos por escrito uma observação das realizações das crianças na escola. Procuramos individualizar bastante, porque precisamos saber qual o ponto de vista social, cognitivo da criança. (E.06/06/18).*

Por todas essas razões, diante do processo de documentar, fica evidente a função principal da documentação que é justamente sustentar, através da utilização de instrumentos, resultados e elaborações apropriadas, a construção e o compartilhamento de memórias das experiências. Melhor dizendo, valorizar as ações das crianças passa pela prática da documentação, dando visibilidade e evidência à identidade da criança. Malaguzzi (1999) afirma que a documentação é uma forma de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido nas instituições escolares, é uma forma de construir uma imagem de criança competente, não apenas de objeto da educação, mas sujeito da sua história.

Como vimos, o processo de documentar acontece de forma distinta nas escolas pesquisadas, conforme a organização de cada uma, porém, tais formas se aproximam diante da dimensão conceitual que a documentação pedagógica possui no contexto educacional. Pode-se dizer que todas essas narrativas e finalidades da documentação postas pelas

coordenações carregam consigo a questão da responsabilidade dos educadores em se questionar sobre o quê e como documentar de modo eficaz, considerando as diferentes possibilidades de uso. Pagni (2016, p. 107) expressa que a documentação, além de representar, valorizar e dar voz ao protagonismo das crianças, constitui um instrumento fundamental de formação, supervisão e coordenação do trabalho dos educadores, considerando também um importante suporte para a relação e o diálogo com as famílias.

Outro aspecto a considerar sobre a documentação é a forma de comunicar as informações às crianças, aos familiares e ao grupo educativo. Distintas são as maneiras que podemos documentar a essa tríade, mas trago aqui exclusivamente a filmagem das visitas às escolas. Ressalto o valor dado para comunicar momentos do cotidiano e deixar o ambiente educativo repleto de significados e sentidos das crianças protagonistas. Os adultos, muitas vezes, não estão convencidos de que, nas práticas cotidianas, um significado é enriquecido e não estão envolvidos para valorizar os eventos diários. Percorrendo as inúmeras paredes escolares, encontro imagens visíveis, encontro projetos cheio de descobertas, explorações e sentidos para as crianças participantes daquele contexto.

Em algumas escolas, a documentação exposta refere-se a *desenhos e símbolo da cidade; história da escola; um museu de sentimentos; no hall de entrada, álbuns que as famílias, construíram, bem como frases “Meu coração está ligado a um filho - il miocuore e`legato a um filho”*; livro para as famílias deixarem seus recados e pensamentos; informações e folders da Comune; rotina das crianças, bem como os projetos que desenvolveram durante o ano intitulados: *Nomes com rimas (Nomi in rima)*, *A cidade inteira pode ser vista no nosso caminho (del nostro sentiero si vede tutta la città, si sono colte le olive per i balbli)*, *Novo papel (carta nuova)*, *Das sombras ao perfil (dalle ombre al profilo)*, *O jeito de tricotar para aprender a contar é continuar ouvindo histórias (il modo migliore di emparare a recontare é continuare ascoltare storie)*, enfim são muitos momentos capturados, mas estes são os que mais significaram para serem postos em destaque. (F.26/05/18).

A composição da documentação dentro de uma escola requer pensar nas experiências principais que o ambiente pretende comunicar aos que nela convivem. A criança faz parte desse processo, porque uma boa documentação nem sempre necessita de um grande projeto, mas de ocasiões diferentes, expondo maneiras, espaços e linguagens eficazes para testemunhar o valor da infância e dando visibilidade e competência àquilo que a criança pensa e dialoga com o adulto.

Quanto aos momentos significativos e tópicos de registro, devem ser (re)construídos caminhos que a criança vem percorrendo para apreender os processos de que está participando nas experiências e que busquem significados. Desse modo, é importante que os registros não se limitem à produção de documentação representada como um relatório final de um processo, mas revelem o entrelaçar das ações do adultos e das crianças, de modo oportuno e visível, tornando possível sustentar a aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo em que os professores aprendem com o processo do conhecimento das crianças. (RINALDI, 2016, p. 110). Ou seja, importa encorajar a conhecer o desconhecido, criar contextos curiosos, dando visibilidade a suposições e a valores das crianças.

As imagens posteriores retratam momentos repletos de significados nas instituições escolares pesquisadas, destacando possibilidades de ideias de registros, de como organizar e onde locar, no ambiente educativo, a documentação pedagógica. Galardini e Iozzelli (2017, p.92) já asseguram que, para que não haja um espaço anônimo, é importante que tenha marcas das crianças e dos adultos, de tal maneira que, desde a entrada perceba-se a identidade das pessoas que vivem naquele espaço. As imagens fotográficas abaixo comprovam esses sentidos.

Figura 19 - Valorizar o grupo e sua história.



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2018)

É relevante mostrar, em algum espaço da escola, especificidades sobre a história dos serviços educativos. A figura 20 traz a imagem das crianças explorando e buscando compreensões sobre a identidade escolar, fortalecendo assim as relações com esse ambiente.

Figura 20 - História do serviço educativo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

A figura 21 retrata, nas paredes da escola, o espaço de relações proporcionado às crianças junto à convivência diária na rotina escolar de um animal (pelúcia). A imagem da esquerda é o espaço organizado para provocar as relações entre as crianças e as noções de cuidar de um animal (cachorro). Já a imagem da direita traz os registros fotográficos de quando o cachorro (pelúcia) visitou, no final de semana, a casa de cada criança, contando os momentos mais significativos dessa convivência.

Figura 21 - Relações entre as crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018)

A figura 22 traz a documentação pedagógica exposta na parede da sala sobre a recordação de um momento significativo dos projetos trabalhados, seguido de fotografias, frases e escrita acerca desse momento de descoberta e aprendizagem.

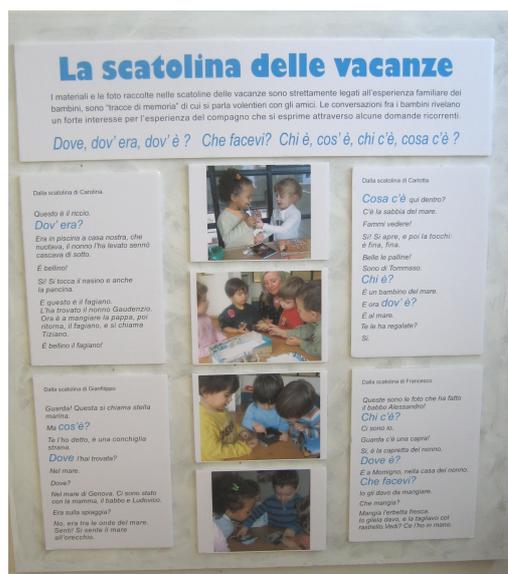
Figura 22 - Recordar uma situação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018)

Dando continuidade à reflexão sobre a documentação nas paredes da escola, os projetos significativos mostram outro momento expressivo das crianças, porém, o destaque permanece voltado a elas junto às suas famílias, durante o período de férias. A figura 23, a seguir, mostra esse registro exposto na sala de aula.

Figura 23 - Momentos das crianças com as famílias nas férias



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2018)

Outra ocasião organizada pela escola foi uma atividade especial das crianças com sua família, num parque. A figura 24, nesse caso, exibe o que a escola possibilita aos pais, além do horário escolar, em uma atividade orientada.

Figura 24 - Momento especial de atividade com a família



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2018)

A figura 25 exibe o cuidado com a estética e a sua preservação, ao se organizar o espaço. Tal característica ou sensibilidade desse espaço torna-se uma poderosa ferramenta que orienta e conecta a aprendizagem durante as experiências. O espaço, nessa creche, destinado a esse trabalho (experiências com a caixa de luz, retroprojektor) consiste num canto de uma das salas, fazendo relação ao lado com o espaço da música.

Figura 25 - Preservar a estética



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2018)

A Figura 26, mostra outra forma de documentar, na perspectiva da elaboração de um folder contendo informações específicas sobre momentos especiais vividos no cotidiano. Nas escolas pesquisadas, encontro esse material sempre disponível num espaço de comunicação da escola para as famílias.

Figura 26 - Folders do serviço educativo



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2018)

O espaço destinado à organização do grupo para a elaboração da documentação pedagógica é concebido como um lugar em que os educadores consigam sustentar suas reflexões. Sem dúvida, a documentação pedagógica torna visível a aprendizagem e exerce papel central no discurso da criação de significados. Ela pode ser mantida e revisitada e deve ser vista todo o tempo como um registro vivo da prática educacional (DAHLBERG, 2016, p. 232).

Galardini e Iozzelli (2017, p. 88-89) corroboram essa concepção, assegurando que uma documentação é

[...] o reflexo de experiências reelaboradas por todos os protagonistas, sendo capaz de colher significados das práticas vivenciadas pelas crianças, significados que têm suas raízes e que se inspiram em cada uma das sensibilidades culturais e pedagógicas dos adultos que as organizam. Assim, é construída, passo a passo, uma identidade para a biografia da comunidade onde se vive, se trabalha, e se entra em relação com os outros. A documentação, para ter significado, não deve se limitar a explicar episódios individuais, mas deve relacionar, em uma narrativa única e coerente, episódios significativos de um projeto realizado e criado para o bem-estar das crianças e suas famílias.

Ambos autores elucidam que, na prática educativa, os professores necessitam tomar cuidado com a produção de documentação representada, não a tornando um relatório final de um processo, mas entrelaçando as ações dos adultos e das crianças de modo oportuno e visível, tornando possível sustentar a aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo em que os professores aprendem com o processo do conhecimento das crianças. (RINALDI, 2016, p. 110). Ou seja, é necessário mudar o conceito e as concepções de ensinar e aprender na infância, encorajando-nos a conhecer o desconhecido, dando visibilidade a suposições e valores. A mesma autora ainda explicita que o educador deve refletir sobre a forma como se dá o aprendizado, esclarecendo que ele pode basear seu ensino não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender (p. 185). Desse modo, ele aprende a ensinar e, junto às crianças, busca a melhor maneira de proceder. Tudo o que é documentado é um senso de busca que crianças e adultos fazem juntos, pelo significado e pela vida.

Nesse contexto, pode surgir uma dúvida: como tornar esse processo possível? Essa pergunta remete-nos à leitura da obra “As cem linguagens da criança”, que nos permite compreender o quanto é necessário à criança representar seu pensamento por meio das diferentes linguagens e tornar o trabalho pedagógico visível e sujeito ao debate aberto e democrático. Dessa forma, a documentação pedagógica oferece a possibilidade para que as crianças pequenas ganhem um novo prestígio e legitimidade social. Em suma, documentar é uma forma narrativa, uma comunicação intrapessoal e interpessoal, porque oferece aos que documentam e aos que leem essa documentação uma oportunidade de aprender e refletir. (RINALDI, 2016).

Chegando ao fim das discussões sobre os artefatos pedagógicos, busco, nas palavras sábias de Staccioli⁸⁶ no livro de Ritscher (2018, p. 23, tradução nossa), encerrar um ciclo de aprendizagens entre os começos e as continuidades pedagógicas do tema pesquisado e diante disso, fortalecer-me quanto à ideia de que melhorar o cotidiano da primeira infância na escola significa

[...] prestar atenção à realidade, não ensinando por esquemas (porque as maçãs de verdade não são só vermelhas ou os leitões só rosados). Ensino por rótulos pode parecer mais produtivo, mais eficaz. As crianças parecem aprender, mas, na realidade, muitas vezes pediam-lhes apenas que repetissem de uma maneira

⁸⁶ Do original: porre attenzione alla realtà, non insegnare per schemi (perché le mele non sono veramente solo rosse o i porcellini completamente rosa). Insegnare per etichette può sembrare più produttivo, più efficace. I bambini sembra che imparino, in realtà si chiese loro spesso solo di ripetere in maniera superficiale e acritica. I bambini hanno oggi più che mai bisogno di entrare in contatto diretto con gli eventi, con la natura, con le persone reali, che hanno tutti specificità, diversità, coerenza di regole. In verità tutto dipende dalla capacità de saper dialogare con la realtà attraverso lo sguardo della poesia.

superficial e acrítica. Hoje, mais do que nunca, as crianças precisam entrar em contato direto com os eventos, com a natureza, com pessoas reais, todas com especificidade, diversidade e consistência de regras. Na verdade, tudo depende da capacidade de saber dialogar com a realidade através do olhar da poesia.

Sem dúvida, o diálogo passa a ser entendido numa acepção ampla, de expressão em múltiplas linguagens a serem exploradas no cotidiano, dessa forma potencializando os significados e proporcionando troca de saberes, na qual sempre novas descobertas podem ser agregadas, tornando-se condição básica ao trabalho educacional. Ser criança na contemporaneidade é resultado de profundas transformações, não apenas na sociedade, mas na estrutura das famílias, nos modos de construir conhecimentos e nas formas de se experimentar e de se viver coletivamente. Infância com cheiro doce é ter a compreensão de que se trata de uma fase da vida marcada profundamente pela história e pela sociedade, é compreender que estamos permanentemente em transformação. Assim, ao pensar numa escola da primeira infância, poderão se desenvolver, num trabalho educativo, potenciais de crescimento, aprendizagem e socialização que fomentam o desenvolvimento de personalidades livres e apaixonadas para, cada vez mais, experimentar esse sabor adocicado que a infância nos proporciona todos os dias, no cotidiano escolar.

Tempo final...



CONCLUSÃO

...diálogo e comunicação são elementos fundamentais no trabalho educativo.

Galardini (tradução nossa)⁸⁷

Ao longo dessa história, abordamos *tempos diferentes*. Temporalidades e rotas que passaram por caminhos especiais que a pesquisadora narrou, diante das especificidades do encanto de dialogar e pesquisar o cotidiano da infância, bem como sobre o “fazer” no espaço e tempo dos serviços educacionais italianos. Conhecimentos foram ampliados, rotas redefinidas a partir das experiências vividas, aprendidas, refletidas, discutidas, construídas e ressignificadas, objetivando aprender sobre novas concepções pedagógicas, diante do tema proposto nesta tese.

Da passagem inicial à final do itinerário da pesquisa, encontro uma ocasião particular de aprendizagem cultural a ser comentada nesse processo conclusivo. Ou seja, para que fazer uma análise da realidade tão alongada no decorrer dos dias? De fato, não compreendi bem o objetivo da solicitação ao chegar a terras estrangeiras, mas acatei tal pedido e comecei a criar relações com a cultura italiana, buscando compreender os costumes e entender aspectos singulares do cotidiano daquele contexto. Esse processo de imersão integral junto à cultura italiana refletiu em novas perspectivas sobre o educar crianças pequenas e, aos poucos, querer dizer construindo aprendizagens dessa história junto à sabedoria das professoras Anna Lia Galardini e Clara Silva.

Porém, em alguns momentos, a ansiedade tomava conta, manifestando-se no desejo de conhecer depressa os serviços educacionais, esquecendo de que, apropriar-se da cultura italiana e de suas tradições exigiria persistência e um desejo enorme de “querer construir novos itinerários para as crianças pequenas.” No entanto, encontrar escondidos nas crianças verdadeiros tesouros foi um processo lento e gradativo, até conseguir entender melhor o processo de educação escolar vivido nos serviços educacionais das escolas da Região da Toscana.

⁸⁷ Do original: ...dialogo e comunicazione sono elementi fondanti del lavoro educativi.

Nesse processo, parafraseio as palavras de Gardner (2016, p.15) que assegura que não importa o quão ideal seja um modelo educacional, ele está sempre enraizado nas condições locais. Não é possível transportar a Educação Infantil italiana para a brasileira, entretanto podemos hoje ter um “museu sem paredes” que nos permite observar trabalhos de arte do mundo todo; também podemos ter “escolas sem muros” que nos permitam observar as práticas educacionais e como elas se desenvolveram, ao redor do globo. A oportunidade de conhecer outras culturas e realidades educacionais fortalece a afirmação desse autor, porque não podemos reproduzir, transcrever o sistema educacional de lugar para outro, mas devemos analisar, criticar e aprender sobre elementos eficazes para pensar o nosso cotidiano escolar diário. Cabe lembrar que é necessário criar condições para que a universalização do acesso à educação se transforme em prioridade das políticas governamentais, como acontece na Itália.

Esta etapa final da história sobre *Tempos de dialogar com as pedagogias* encerra as aprendizagens e transforma os itinerários pedagógicos da professora e pesquisadora em passagens para novas ações no cotidiano escolar, quanto aos artefatos pedagógicos. Estes, de forma geral, qualificam o ambiente escolar e traduzem a relevância do cotidiano. A escola é um lugar de diálogo e comunicação contínua, através das relações, do observar, interpretar, avaliar, modificando-se pelas ações e reflexões conjuntas de crianças, adultos e família. Os versos de Galardini (2012), na epígrafe que abre as conclusões desta tese, asseguram a qualidade almejada e reafirmam que, para trabalhar com crianças pequenas, é imprescindível que se aprenda a dialogar e comunicar.

O tempo vagaroso faz com que o conhecimento adquirido neste estudo, nas diferentes cidades italianas pesquisadas, faça parte do processo reflexivo da pesquisadora, porque é necessário interrogar, depois de tantas intervenções ao longo dessa caminhada, se estamos construindo uma comunicação eficaz sobre aquilo que estamos estudando. Esta pesquisa buscou encontrar, nas narrativas das pedagogistas italianas, as respostas e os significados que emergem diante da seguinte problemática: *Que artefatos pedagógicos – práticas e materialidades – presentes no cotidiano dos serviços educacionais creches e pré-escolas (Nidos e Scuola dell’ Infanzia) na Região da Toscana – Itália (Regione Toscana - Itália), possibilitam a qualidade da formação de crianças pequenas?*

Enfatizo que esta pergunta não pode ser considerada absoluta, mas, a partir do percurso de estudos e das interpretações, construíram-se novos significados para ela.

Considero que esta tese avança sob o ponto de vista do tema central pesquisado, a partir dos instrumentos metodológicos adotados e das oportunidades ofertadas pela

Universidade de Firenze. Ou seja, a forma como o sistema educacional italiano vem se configurando diante dos serviços educacionais para as crianças pequenas, traz significados e sentidos para caracterizar percursos de formação docente, em busca de novas possibilidades de gestão e ação pedagógica.

Neste momento, foi oportuno estabelecer uma relação com a Educação Infantil no Brasil, sem o mérito de comparações acerca do que é adequado ou inadequado, mas em termos de diferenças culturais e organizacionais. Os *Artefatos Pedagógicos* nos ajudam a trazer compreensões pertinentes ao nosso cotidiano escolar, trazendo princípios pedagógicos possíveis de serem compartilhados, discutidos e organizados, de acordo com essas diferenças culturais, assim como na organização do trabalho educativo de cada lugar, dessa forma, qualificando o processo de atendimento as crianças.

Desse modo, encontro no *tempo* um elemento essencial para entender como os professores atendem às exigências do trabalho docente, contribuindo para a adaptação, consolidação de um grupo, evolução das relações e brincadeiras. Ao acompanhar o trabalho educacional realizado nos serviços educativos, encontro na *pedagogia dos começos* a arte de conhecer o desconhecido diante do papel do coordenador pedagógico e dos educadores.

Assim, tornou-se conhecido o desempenho dessas funções necessárias ao trabalho infantil, graças a documentos nacionais e regionais que promulgam leis, a fim de potencializar uma política nacional para crianças pequenas. Um dos exemplos é a Carta de Serviços que almeja alcançar, garantir e avaliar a qualidade nos ambientes educativos, uma vez que envolve e protege todos os sujeitos envolvidos. Esse diferencial reside nas escolas que atendem crianças pequenas para oportunizar lugares de crescimento, desenvolvimento da aprendizagem das crianças, famílias e dos adultos que se envolvem nesse trabalho de troca, discussão e colocando à disposição reflexões e experiências vividas nesse cotidiano. Para desenvolver esse trabalho, é imprescindível a presença eficaz da coordenação pedagógica e a dedicação no trabalho dos educadores.

O crescimento de muitas experiências educacionais, embora diversificadas, mostrou a presença do coordenador pedagógico como aliado para obter o reconhecimento de qualidade do sistema de serviços com as crianças, bem como na perspectiva da garantia eficaz da cultura pedagógica e nível de qualidade dos serviços, porque auxilia na gestão da organização dos serviços, coordenação territorial, processamento e acompanhamento do projeto pedagógico, apoio técnico e de formação pedagógica ao grupo de trabalho, e tantas outras demandas que emergem no cotidiano diário. Complementando, o coordenador pedagógico fundamenta o

grupo de trabalho, fazendo com que a organização e a gestão do projeto pedagógico atendam à comunidade adequadamente com os serviços, assim como estimulando constantemente os educadores a refletir sobre seu "fazer", para não cair em práticas rotineiras sem sentido. Diferentemente, no Brasil, o coordenador pedagógico procura driblar desafios constantes no seu dia a dia, desviando a sua legítima função, que é apoiar a gestão e promover a integração entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, para muitas vezes realizar tarefas que pouco agregam em suas atribuições e responsabilidades.

A adoção dessa pedagogia da infância expressa que o projeto educacional dos serviços pode, a partir da qualidade, criar oportunidades para experiências ricas, proporcionando enaltecer o protagonismo das crianças. Elas se tornam protagonistas quando transcendem o sentido do contexto que foi organizado, ressignificando conjurações das ações cotidianas. É necessário desenvolver e acompanhar o crescimento das crianças de forma autônoma, competente, criativa, participante do seu progresso, rica de potencialidades e de recursos que se amplificam através do confronto e da troca com o outro. Uma escola que oportuniza esse olhar é baseada em um efetivo profissionalismo educacional, que consiste em desenvolver diferentes competências com as crianças.

No que se refere às *pedagogias das continuidades*, à luz das narrativas das pedagogistas, as contribuições dos serviços educacionais promovem, no "fazer" do cotidiano das crianças pequenas, a organização dos projetos, a cultura dos espaços, tempos e relações e as ações de documentar o processo educativo, abrindo-se um leque de acepções perante o vivido. Itinerários pedagógicos corroboram o entendimento de que a qualidade possui uma natureza formativa na relação entre vários pontos de vista.

Primeiro, com relação à autonomia pedagógica. Nas escolas pesquisadas, os projetos pedagógicos têm origem no contexto cotidiano vivido pela comunidade e são fruto das relações que se estabelecem entre os adultos. Atualmente, o trabalho com projetos predomina enquanto metodologia nas escolas que servem de base para esse estudo. Encontrar, na concepção de Dewey, novos significados e constatar novas perspectivas para trabalhar as experiências com as crianças foi desafiador, de tal modo a compreender as concepções deweyanas que estão na base da Pedagogia de Projetos e, assim, perceber suas contribuições para o aprimoramento do fazer pedagógico, entendendo que a criança pode e deve estar inserida em seu cotidiano social.

As crianças necessitam construir sua autonomia e estabelecer laços cognitivos, afetivos e sociais, e essa pedagogia permite o confronto de pontos de vista sobre as mais

diversas experiências que podem acontecer no ambiente educativo. As narrativas evidenciam como essas tematizações dizem respeito à vida, ao crescimento e ao desenvolvimento infantil, já que emergem do cotidiano, em ações diárias, como: durante a alimentação, nas brincadeiras, nas relações de interação que os espaços e o tempo permitem, bem como nas relações com outras crianças, educadores e familiares. Não se trata de seguir à risca o que este filósofo propôs, mas ter o entendimento de que sua obra é importante para que a escola venha realmente ao encontro da vida dos educandos, pois, para ele, isso é sinônimo de experiência e aprendizagem.

Os serviços educativos exibem o valor das experiências na prática pedagógica destacando como devem acontecer de maneira visível. Esse processo é possível porque um conjunto de estratégias é composto, envolvendo espaço, tempo e relações. Os espaços provocativos são capazes de favorecer a construção do conhecimento da criança e do seu grupo, de construir relações colaborativas, negociação, trocas de conhecimento, conflitos cognitivos. Enfim, o espaço combina a necessidade de segurança e cuidado para que a criança nesse ambiente físico e social, tenha a possibilidade de desenvolver uma "experiência no mundo". Galardini⁸⁸ (2018, tradução nossa) corrobora essas ideias, articulando que o espaço, na escola, não pode deixar de ser evidenciado, porque, além de seguro e cuidadoso, há de possibilitar ser “explorado o conhecimento, o sentimento de intimidade com o prazer de ser junto com outros, mas complementares num processo de crescimento”.

Outro elemento fundamental na organização de contextos educativos são os materiais, preferencialmente os não-estruturados, chamados naturais, que são repovoados e ressignificados, seguindo intenções variadas de ações. Os materiais, além disso, devem ser de qualidade variada e quantidade acessível. Nesse contexto, o papel do adulto é fundamental para dar voz a esses processos silenciosos das crianças, afastando-se de uma visão programática e pré-estabelecida, dando espaço ao possível e valorizando as oportunidades do contexto. São oportunidades que se distinguem pela flexibilidade e interesse das crianças nas interações.

A estrutura arquitetônica do espaço é outro aspecto de ser destacado e refletido, diante da constituição das relações. Construir escolas com espaços abertos, amplos e flexíveis, com separações adequadas e ou portas transparentes, é muito importante, porque, desta forma, existe a inclusão e a participação de todas as crianças. Os espaços devem ser constituídos em

⁸⁸ Do original: ha esplorato la conoscenza, la sensazione di intimità con il piacere di stare insieme agli altri, ma complementare in un processo di crescita.

um contexto rico de ações, garantindo às crianças o cuidado e a participação, para que seu protagonismo seja potencializado, tornando-se sempre uma possibilidade de encontro. Constata-se que, na organização do ambiente onde as crianças permanecem para brincar, o mobiliário é composto por materiais que não são de plásticos, ou seja, não há valorização em manter no design da sala materiais industrializados como se costuma ver nas escolas infantis do Brasil. Esse conceito de consumo para a organização dos materiais causa impacto e notoriamente intensifica a possibilidade de que devemos repensar os ambientes educativos das escolas brasileiras, criando espaços, estruturados ou não, com materiais naturais, da vida cotidiana, com diferentes tamanhos e formas. Esse tipo de ambiente propõe relações que dão forma, favorecendo a troca, empatia, reciprocidade e experiências para as explorações. Uma escola onde há espaços para constituir as relações pode ser concebida como um sistema de comunicações entre crianças, professores e famílias.

O projeto pedagógico, nesse contexto, se entrelaça com essa estrutura arquitetônica, desde a importância que se dá ao contexto físico para as crianças frequentadoras, tanto para criar as possibilidades de interação e de iniciativa criativa. O espaço deve ser concebido e organizado de forma a apoiar os processos de aprender, conhecer e compartilhar, porque se trata de um lugar que há crianças, educadores e pais. Ele oportuniza a aprendizagem da criança, no momento em que garante concretas oportunidades de exploração, estimulando a curiosidade, a autonomia, a criatividade, o desenvolvimento motor e perceptivo, a elaboração fantástica do real. Já o tempo regulariza a rotina do cotidiano nesse espaço, organizando a distribuição dos momentos educativos, nos quais instiga e promove o desenvolvimento das crianças, em suas diferenças.

Estas aprendizagens fortalecem o desejo de evidenciar os artefatos pedagógicos estudados, para contribuir às escolas brasileiras, refletindo o quanto devem ser pensadas sob a perspectiva de um caminho para a construção das relações entre a família e a sociedade. A escola é, para a sociedade, uma extensão da família, porque é através dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes. Porém, percebo que a escola tem encontrado dificuldades em assimilar as mudanças sociais e familiares e incorporar as novas tarefas que a ela têm sido delegadas, embora isso não seja um processo recente. Tendo em vista a centralidade dada à dimensão social dos processos evolutivos, torna-se inevitável a abertura das escolas para as famílias das crianças, mediando seus primeiros momentos com o mundo. Por estas razões, a família se torna um elemento

essencial o qual as escolas devem confrontar desde o início, para gerar e construir junto da criança novas oportunidades, alianças e comportamentos.

Além desses contributos, ressaltam-se os significados do processo de documentar nas ações das crianças nesse contexto. É um momento rico para os educadores promoverem os valores sociais, o cuidado simples das coisas que podemos acolher e compreender. Enfim, a documentação é seguramente um ato profissional indispensável e que alimenta os saberes na escola, sendo uma importante ocasião para o educador refletir sobre o seu próprio fazer. Cabe a ele pensar que esse instrumento pode ser utilizado como estratégia pedagógica, tornando-o visível, capaz de explicar ideias e valores relacionados à educação, ou seja, auxiliando-o a mostrar para as famílias plena responsabilidade pelas escolhas educacionais que estão em vigor. Aprendi também, nesses meses, que documentar num processo de qualidade educativa é contar as provocações, é confrontar acontecimentos do cotidiano com a criança, diante de suas capacidades e, por meio das interpretações, testemunhar a singularidade das ações educativas, deixando transparecer o protagonismo do processo educativo significativo, dos valores e das memórias do trabalho com as experiências, de modo que o projeto educativo esteja totalmente vinculado a essas ações.

Neste estudo, considerou-se adequado adotar um olhar plural para as escolas infantis, assumindo um discurso de que qualidade é de fato um tema importante, um conceito complexo de ser executado sem que as políticas públicas tomem a frente desse trabalho. Dentro da perspectiva dos diálogos pedagógicos, a qualidade inclui muitos aspectos que caracterizam a ação educativa no cotidiano, rica em serviços educacionais, como os tempos, os espaços, as relações. Tais aspectos derivam de uma ideia precisa de educação, de criança e de participação, perspectivas fortemente características de todo serviço educacional italiano interessado em qualidade, a fim de explicar suas intenções e objetivos da própria ação. Nesse sentido, o Brasil, necessita pensar em perspectivas sólidas para a implantação e concretização das leis educacionais voltadas às crianças pequenas, concretizando um trabalho para além do preenchimento de atividades do tempo escolar.

Nas escolas pesquisadas, os serviços educacionais assumem sua própria identidade porque o cotidiano escolar das crianças é um lugar onde as experiências de vida, de crescimento e desenvolvimento da criança acontecem. As crianças são sujeitas competentes, ativos, interativos, originalmente orientados a um protagonismo da experiência que, requerer, antes de tudo, participar de oportunidades organizadas e estruturadas oferecidas e sustentadas pelo adulto, expressando imediatamente interesse natural.

Assim, a história sobre os *itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre as pedagogias*, chega ao momento final e, nesta página, a pesquisadora revela que a qualidade, num contexto educativo, envolve um pacto no cumprimento das leis, decretos e no acompanhamento constante no trabalho docente, de modo que as práticas pedagógicas da escola tornem a criança uma verdadeira protagonista nesse ambiente escolar. Portanto, dar visibilidade ao projeto educativo com crianças pequenas é realizar ações possíveis de explorar, criar e descobrir, dando significado plural à escola.

Careço do empréstimo das palavras de Anna Bondioli⁸⁹, para dar sentido ao *tempo final da história* e expressar mais esse momento do trabalho:

*..... é um trabalho que se desdobra ao longo do tempo,
que jamais pode ser dado por concluído, que cresce
sobre si mesmo com um padrão espiral. (tradução nossa)*

⁸⁹ Do original: ...è un lavoro che si dipana nel tempo, che non può mai dirsi concluso, che cresce su sé stesso con un andamento a spirale.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____, Maria Carmen Silveira. QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. *As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular*. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo Sergio (Org.). *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*. Brasília: Inep/mec – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pedagogia+do+Cotidiano+na+%28e+da+%29+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil/09c7d63e-1698-405a-893b-09423e812ffc?version=1.1>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lucia Goulart de. (Org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. cap 3, p.185-199.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 1985.

BECCHI, Egle. A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di). *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Azzano S. Paolo BG: Edizioni Junior, 2006.

BONDIOLI, Anna; BECCHI, Egle. *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Anna. *Avaliação e cultura de qualidade nos serviços italianos para a infância: orientações e experiências dos anos 1990 aos dias de hoje*. Campinas -SP: Faculdade de Educação da Unicamp - Revista Pro- Posições, v. 29, n. 2, 30 set. 2017. Anual. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n2/0103-7307-pp-29-2-0093.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____, Anna. *Il coordinatore pedagogico: una figura chiave per la qualità dei servizi per l'infanzia*. In: Becchi, E; Bondioli, A. Ferrari, M. (a cura di), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Azzano S. Paolo BG: Edizioni Junior, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

_____. Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009. *Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. nov. 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases. *Lei 9.394/96*. Brasília, 1996.

_____. Lei de Diretrizes e Bases. *Lei 12796/13*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 31 out. 2017.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: *Lei 13.005/14*, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. Brasília, DF, 2017.

_____. Lei 8.069/90, Lei 8.242/91. *Estatuto da criança e do adolescente (1990)*. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.

BROGI, Angela. PARRINI, Chiarra. *Participação e educação. Construir confiança, experiências e saberes junto às famílias*. In: FORTUNATI, Aldo. *A abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças. Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo possível*. Centro de pesquisa e documentação sobre a infância LA BOTTEGA DI GEPETTO. Instituição do município de San Miniato, Edizione, ETS, 2016.

BUJES, Maria Isabel. E. Escola infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed. 2001.

_____. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1969.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo Sergio (Org.). *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*. Brasília: Inep/mec – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pedagogia+do+Cotidiano+na+%28e+da+%29+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil/09c7d63e-1698-405a-893b-09423e812ffc?version=1.1>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

CATARSI, Enzo. (a cura di). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Edizioni Junior, 2014.

_____. Enzo. FORTUNATI, Aldo. *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 23. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DEMO, Pedro. *A Nova L.D.B: ranços e avanços*, 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. *Vida e Educação: I A criança e o programa escolar. II Interesse e esforço*. Trad. Anísio Teixeira. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

_____. *Vida e educação*. 10. ed. Introdução de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

_____. *Experiência e natureza: lógica: a teoria da investigação; a arte como experiência; vida e educação; Teoria da vida moral*. Trad. de Murilo Otavio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira, São Paulo, 1980.

_____. *Democracia e Educação*. 3 ed. S. Paulo: Nacional, 1959.

DICMICHAELIS: Dicionário escolar língua portuguesa mais Michaelis português gramática prática. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

EDWARDS, Carolyn P.; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.

_____. Carolyn P.; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

DAHLBERG, Gunilla. *Documentação pedagógica: uma prática para negociação e a democracia*. In: EDWARDS, Carolyn P.; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 142. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93).

FINCO, Daniela (Org.). *Campos de experiência na escola da infância*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica. 2015.

FILIPPINI, Tiziana. *O papel do pedagogo*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 2016. V.1

FORTUNATI, Aldo. *Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação*. Centro de pesquisa e documentação sobre a infância LA BOTTEGA DI GEPETTO. Instituição do município de San Miniato, Edizione, ETS, 2016.

_____. Aldo. *A abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças. Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo possível*. Centro de pesquisa e documentação sobre a infância LA BOTTEGA DI GEPETTO. Instituição do município de San Miniato, Edizione, ETS, 2016.

_____. Aldo; ZINGONI, Sara. *Provocar com oportunidades as experiências. A abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças. Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo possível*. Centro de pesquisa e documentação sobre a infância LA BOTTEGA DI GEPETTO. Instituição do município de San Miniato, 2016.

_____. Aldo. *Il coordinatore e la qualità dei servizi educative per l'infanzia*. In: CATARSI Enzo. (a cura di). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Edizioni Junior, 2014.

_____. Aldo. TOGNETTI, Gloria. (a cura di). R. New. *Per chi? e perché? Concetti di qualità nell'educazione italiana dell'infanzia. Bambini e famiglie chiedono servizi di qualità*, Azzano San Paolo. BG: Edizioni Junior, 2009.

FREINET, Célestin. *Teoria e prática*. Campinas: Papirus, 1996.

FREIRE, Madalena. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESCHI, Enrica. *Progettualità e intenzionalità: verso una qualità educativo-formativa nel nido d'infanzia*. In: MANTOVANI, Susanna. SILVA, Clara. FRESCHI, Enrica. (a cura di). *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Firenze, 2016.

GALARDINI, Anna Lia; IOZZELLI, Sonia. *Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiências das crianças nas instituições para a pequena infância*. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. (Org.). *Documentação pedagógica: teoria e prática*. São Carlos: Pedro e João, 2017. p. 7-131.

_____. Anna Lia. *L'asilo nido nell'esperienza italiana*. In: GALARDINI, Anna Lia. *Crescere al nido: Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Roma, It: Carocci, 2003.

_____. Anna Lia. *La partecipazione delle famiglie*. Texto produzido para curso Master 1º liv. in *Coordinamento pedagógico di nidi e servizi per l'infanzia*. Università Degli Studi di Firenze. Dipartimento di Scienze Della Formazione e Psicologia. Firenze, 2015.

_____. Anna Lia. *La progettazione educativa ed organizzativa nel nido*. Texto produzido para curso Master 1º liv. in *Coordinamento pedagógico di nidi e servizi per l'infanzia*. Università Degli Studi di Firenze. Dipartimento di Scienze Della Formazione e Psicologia. Firenze, 2016.

_____. Anna Lia. *Intrecci con la comunità*. In: Becchi Egle. *Una pedagogia del buon gusto. Esperienze e progetti dei servizi educativi per l'infanzia del Comune di Pistóia*. Milano: Franco Angeli, 2010.

_____. Anna Lia. *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Roma: Carocci, 2018.

_____. Anna Lia. (a cura di) *Il nido sostenibile. Servizi per l'infanzia e sviluppo locale nel sistema peccioli*. Edizioni junior, 2012.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; SCHWAL. Loise; CADWELL. Charles (Org.). *O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIANDOMENICO, ISABELLA DI; PICCHIO, MARIACRISTINA; MUSATTI, TULLIA. *Avaliando a qualidade dos serviços para a infância: uma abordagem participativa: Desafios para a avaliação de contexto na educação infantil: Itália e Brasil*. Campinas -SP: Unicamp, v.

29, n. 2, maio 2018. Anual. Revista Pro-posições. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200117&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 12 jan. 2019

GIAGNONI, Perla. *Le competenze amministrative e organizzative del coordinatore pedagogico*. In: CATARSI Enzo. (a cura di). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Edizioni Junior, 2014.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER Maria Simone Vione. *Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Delbra, 2012.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média a época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INFANTINO, Agnese. *Quale educazione da zero a sei anni? Prospettive legislative e nuove sfide culturali per i servizi educativi italiani*. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, v. 9, n. 36, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p166/35612>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Narrativas Infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 427-444, set./dez. 2007

LARROSA, Jorge. *Psicologia do Desenvolvimento: perspectiva histórica, conceituação e metodologia*. In: BERTA, Weil Ferreira; RIES, Bruno Edgar (Org.). *Psicologia e educação. Desenvolvimento Humano. Infância*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Revista Educar. Curitiba-PR: UFPR, n. 17, 2001. P-153-176 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

MACIEL, Rochele R. *Linguagem poética e corporal*. Caxias do Sul. Educs, 2012.

MANTOVANI, Susanna. SILVA, Clara. FRESCHI, Enrica. (a cura di). *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Firenze, 2018.

_____. *Pedagogia e infanzia*. In: BELLATALLA, L; GENOVESI, G; MARESCOTTI, E. *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*. Franco Angeli: Milano, 2003. P. 109-137

NERI, Sergio. *Profissionalità e qualità educativa*. Firenze: Nidi d'infanzia- Giunti Scuola, v.5. Bimestral, 2017

NÓVOA, Antônio. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: DOM Quixote, 1998.

PAGNI, Barbara. *Olhar para o futuro através da memória: projetar, documentar e refletir sobre as experiências*. In: FORTUNATI, Aldo. *A abordagem de San Miniato para a Educação*

das Crianças. Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo possível. San Miniato, Edizione ETS, 2016.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PARRINI, Chiarra. *Ocasões e protagonismo. O fazer e o saber das crianças no cotidiano*. In: FORTUNATI, Aldo. Por um currículo aberto ao possível. Protagonismo das crianças e educação: pensamento, a prática, as ferramentas. Centro de pesquisa e documentação sobre a infância LA BOTTEGA DI GEPETTO. Instituição do município de San Miniato, 2016.

PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PICCININI, Sandra; RINALDI, Carlina. O Centro Internacional Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn P.; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

PIAGET, Jean. *Para onde vai à educação?* Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PUCCI, Arianna. *Olhares em confronto*. In: FORTUNATI, Aldo. *Por um currículo aberto ao possível. Protagonismo das crianças e educação: pensamento, a prática, as ferramentas*. Centro de pesquisa e documentação sobre a infância LA BOTTEGA DI GEPETTO. Instituição do município de San Miniato, 2016.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

RITSCHER, Penny. *Slow school: Pedagogia del quotidiano*. Firenze: Giunti, 2018.

STEARNS, Peter N. *A infância*. Trad. de Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

TARDIF, Maurice. _____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TERLIZZI, Tania. *Didattica del nido d'infanzia*. Firenze: Edizione Junior, 2014.

WALLON, Henri. *La evolución psicologica del niño*. Buenos Aires: Psique, 1965.

WINNICOTT, Donald W. *Desenvolvimento afetivo e meio ambiente*. Roma, Armando, 1970.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel. *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OBRAS CONSULTADAS

ANDRADE, LBP. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 28/08/2017.

ABRAMOWICZ, Anete. *A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância*. Sociologia da infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHEK, Gládis Elise Pereira da Silva (Org) *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2012.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. *Documentação pedagógica: teoria e prática*. São Carlos: Pedro e João, 2017. p. 7-131.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FISCHER, Julianne. *Uma abordagem prática da neurociência como contribuição para alfabetização de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais*. 2001. 140f; Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa*. 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2017.

GOMES DA SILVA, Eliane. *Educação (física) Infantil: a experiência do se-movimentar*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2010.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na Educação Infantil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GONZALES-MENA, Janet. *Fundamentos da Educação Infantil: ensinando crianças numa sociedade diversificada*. Trad. de Marcelo de Abreu Almeida. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. Disponível em:
<<https://ucsvirtual.ucs.br/startservico/PEA/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

KUHLMANN JUNIOR., Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACIEL, Rochele R. *Linguagem poética e corporal*. Caxias do Sul. Educs, 2012.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil*. 390 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72780/000886247.pdf?sequence=1>>.
Acesso em: 10 maio 2017.

MARTINS FILHO, Altino José. *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil*. 2013. 306 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72780/000886247.pdf?sequence=1>>.
Acesso em: 27 maio 2017.

MATTOS, Mauro Gomes. *Teoria e prática da metodologia da pesquisa em educação física: construindo o trabalho acadêmico*. São Paulo: Phorte, 2004.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.) *Documentação pedagógica: teoria e prática*. São Carlos: Pedro e João, 2017.

MOYLES, Janet. *Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio*. Trad. de Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MUSSATI, Tullia. GIOVANNINI, Donatella. PICCHIO, Mariacristina. MAYER, Susanna. GIANDOMENICO, Isabella Di. *Stare insieme, conoscere insieme. Bambini e adulti nei servizi educativi di Pistóia*. Comune di Pistóia. Edizione Junior, 2018.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. *Corpo em movimento na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2012.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional*. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, SP, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013163751.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2017.

RABITTI, Giordana. *A procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Editora Arte Médicas, 1999.

RESTIGLIAN, Emilia. *Progerrare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci, 2018.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC/FEPese, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SIMIANO, Luciane Pandini. *Colecionando pequenos encantamentos: a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para com as crianças bem pequenas*. 2015. 134 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117784/000968704.pdf?sequence...>>. Acesso em: 19 maio 2017.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2015.

STECANELA, Nilda, WILLIAMSON, Guillermo. A educação básica e a pesquisa em sala de aula. Maringá: *Acta Scientiarum. Education*, n. 2, p. 283-292, jul/dez. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

ZERO, Project. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. São Paulo: Phorte, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

DATI PROFESSIONALI

- Qual è il suo ruolo nei servizi educativi del comune?
- Da quanto tempo lavora per i servizi educativi del comune?
- Qual è la sua formazione professionale?

SERVIZI EDUCATIVI PER LA PRIMA INFANZIA

- Qual è l'importanza dei servizi educativi per l'infanzia?
- Qual è il significato che la scuola cerca di sviluppare nei bambini?
- Cosa puoi dirmi sugli aspetti amministrativo-pedagogici dei servizi educativi?
- Che ruolo gioca il coordinatore pedagogico?
- Come forniscono i momenti di formazione permanente degli educatori?
- Qual è la relazione tra la scuola e i genitori?
- Come è organizzato il servizio educativo con i bambini?
- Come eleggi e organizza i progetti durante l'anno?
- In che modo è pianificato o quali sono gli spazi?
- E come fanno a pianificare / determinare il tempo dei bambini nei servizi educativi?
- In che modo le esperienze relazionali tra bambini, educatori e genitori si svolgono nei servizi educativi?
- Come e dove fanno la documentazione didattica?

- **Qual o significado que a escola procura desenvolver nas crianças?**
- **O que podem me contar sobre aspectos administrativo-pedagógicos dos serviços educacionais?**
- **Que papel desempenha o coordenador pedagógico?**
- **Como proporcionam os momentos de formação permanente dos educadores?**
- **Como o serviço educativo com as crianças é organizado?**

- **De que forma elegem e organizam os projetos durante o ano?**
- **Qual a relação que se estabelece entre a escola e os genitores?**
- **De que maneira são planejados ou como constituem os espaços?**
- **E como planejam/determinam o tempo das crianças nos serviços educativos?**
- **Como acontecem/ desenvolvem-se nos serviços educativos as experiências relacionais entre as crianças, educadores e genitores?**
- **Como e onde locam a documentação pedagógica?**