



VALÉRIA GONÇALES ANDREETTO

**REGGIO EMILIA E SAN MINIATO:
EXPERIÊNCIA EM POLÍTICA PÚBLICA PARA A QUALIDADE DA
INFÂNCIA**

**CAMPINAS
2014**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

REGGIO EMILIA E SAN MINIATO: EXPERIÊNCIA EM POLÍTICA
PÚBLICA PARA A QUALIDADE DA INFÂNCIA

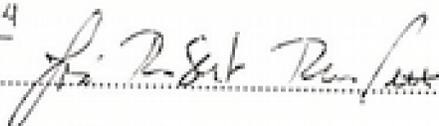
Autor: Valéria Gonçalves Andreetto
Orientador: Prof. Dr. José Roberto Rus Perez


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21562-0

201424720

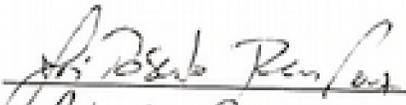
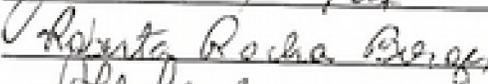
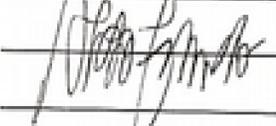
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Valéria Gonçalves Andreetto e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 18/04/14

Assinatura: 

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

VALÉRIA GONÇALES ANDREETTO

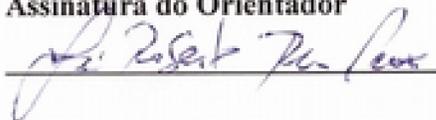
**“Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política
pública para a qualidade da infância ”**

ORIENTADOR: PROF.DR.JOSÉ ROBERTO RUS PEREZ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

**Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação
defendida pela aluna Valéria Gonçalves Andreetto
e orientada pelo Prof. Dr. José Roberto Rus Perez**

Assinatura do Orientador



Campinas

2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

An25r Andreetto, Valéria Gonçalves, 1970-
 Reggio Emilia e San Miniato : experiência em política pública para a qualidade da infância / Valéria Gonçalves Andreetto. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

 Orientador: José Roberto Rus Perez.
 Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

 1. Educação de crianças - Reggio Emilia (Itália) . 2. Educação de crianças - San Miniato (Itália) . 3. Política e educação. 4. Políticas públicas. 5. Formação de professores. 6. Educação infantil. I. Perez, José Roberto Rus,1956-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Reggio Emilia and San Miniato : experience in public policy to the quality of childhood

Palavras-chave em inglês:

Early childhood education - Reggio Emilia (Italy)

Early childhood education - San Miniato (Italy)

Politics and education

Public policy

Teacher education

Early childhood education

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

José Roberto Rus Perez [Orientador]

Roberta Rocha Borges

Aldo Fortunati

Data de defesa: 18-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação



Dedico este trabalho a Angelo, meu marido e Angelinho, meu filho. Dois Angelos, dois Anjos, dois amores, que desde o inicio apoiaram-me e compartilharam cada momento e hoje brindamos mais uma conquista em família.



AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos oferecendo este trabalho as crianças que me ensinam e inspiram pelas suas potencialidades e verdades.

Agradeço também a todas as educadoras e educadores que conheci ao longo de minha vida, pela forma de identificação, de interação e de diálogo que tivemos.

Paul Ricoeur (2004) disse uma vez “que o conhecimento tem três dimensões. A primeira é a dimensão do pessoal, ou seja, reconhecemos uma pessoa pelo seu modo de andar, falar, suas características físicas, hereditárias, etc. A segunda dimensão relaciona-se ao campo do conhecimento, quando de uma forma ou de outra reconhecemos a capacidade do outro em suas especificidades. A terceira dimensão está ligada à sensação de gratidão que se estabelece entre as pessoas. Em qualquer uma dessas dimensões criamos vínculos importantes para a história de nossas vidas”.

Neste momento, deixo-me levar pela emoção de mais uma etapa cumprida, que só foi possível pelo auxílio e incentivo de amigas queridas: Ms. Andrea Almeida Perina, Dra. Rosineide de Mello, e Dra. Vera Melis Paolillo, liderado pelo Prof. Dr. José Roberto Rus Perez que me acolheu de uma forma única, com o olhar, o respeito e escuta, propiciado pela generosidade, fruto de sua sabedoria.

As Profas. Dras. Adriana Momma e Roberta Rocha Borges pelas importantes contribuições no exame de qualificação, que possibilitaram maior clareza na finalização do trabalho.



A Deanna Margini, Elena Giacoppini, Madalena Tedeschi, Paola Caligari e Titi Sassi, por todo empenho, carinho, orientação nos encontros em Reggio Emilia.

A tradutora e amiga Cecilia Cencini por horas de tradução e compreensão na realização do trabalho.

Ao Prof. Dr. Aldo Fortunati a sua ilustre presença na banca é um presente imensurável na minha formação, minha eterna gratidão.

Aos meus pais, Belmiro e Vera; aos meus irmãos, Viviane e Zezinho, minha gratidão pela vida e força para vencer os desafios.

A minha querida avó Aparecida, que tanto me ensinou o caminho da persistência e do amor.

Agradeço também as pessoas que não mais estão entre nós, mas que com sua ausência-presença me conduziram com mãos firmes e ao mesmo tempo extremamente carinhosas para ver o mundo e minha existência como uma linda possibilidade de evolução.



POR UMA IDEIA DE CRIANÇA

Por uma ideia de criança, rica,
na encruzilhada do possível,
que está no presente
e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,
guiada, na experiência,
por uma extraordinária espécie de curiosidade
que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte,
que rejeita que sua identidade seja
confundida com a do adulto, mas a oferece
a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável,
capaz de se encontrar e se confrontar
com outras crianças
para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

Aldo Fortunati

RESUMO

ANDREETTO, Valéria Gonçalves. Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância. Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

O presente estudo tem como objetivo investigar a implementação de políticas públicas de formação de professores que trabalham com crianças de 0-6 anos, explorando as cidades de Reggio Emilia e San Miniato, na Itália, analisando a proposta italiana e seus efeitos na década atual. Para entender esse processo, utilizamos como referência autores italianos. Com base nesses autores, foram analisadas as políticas públicas na formação de professores em seus contextos de influência, produção de textos, práticas e efeitos sobre a comunidade. Nesta pesquisa, trabalhamos com várias ferramentas para coletar dados, tais como: literatura e documentos em obras de referência, documentação oficial, leis, observações e entrevistas sobre o tema. O uso de ferramentas teóricas e metodológicas torna possível determinar um espaço analítico em que os campos da ética e da política se unem de forma permanente, permitindo que instituições de educação infantil possam ser, principalmente, um lugar de prática política.

Palavras-chave: Políticas para a infância. 2. Política pública. 3. Formação de Professores. 4. Reggio Emilia. 5. San Miniato. 6. Educação infantil.

ABSTRACT

ANDREETTO, Valéria Gonçalves. Reggio Emilia and San Miniato: experience in public policy to the quality of childhood. Master Degree in Education of State University of Campinas. Campinas, 2014.

The present study aims at investigating the implementation of public policies in teacher education of those who work with 0-6 year olds, exploring the cities of Reggio Emilia and San Miniato, in Italy, analyzing the Italian proposal and its effects in the current decade. To understand this process, we used as reference Italian authors. Based on these authors, we analyzed public policy in teacher education in their contexts of influence, text production, practices and effects on the community. In this research, we worked with various tools to collect data such as: literature and documents in reference works, official documentation, laws, observations and interviews on the topic. The use of theoretical and methodological tools make it possible to determine an analytical space in which the fields of ethics and politics come together permanently, enabling early childhood institutions to be primarily a place of political practice.

Key Words: 1. Childhood policies. 2. Public policy. 3. Teacher education. 4. Reggio Emilia. 5. San Miniato. 6. Early Childhood education

RIASSUNTO

ANDREETTO, Valéria Gonçalves - Reggio Emilia e San Miniato: Un'esperienza in politica pubblica per la qualità dell'infanzia. Corso di Post Laurea in Educazione Università Regionale di Campinas (UNICAMP) - Campinas, 2014

Il presente studio ha come obiettivo l'investigazione sull'impianto della politica pubblica per la formazione degli educatori che lavorano con bambini da 0 a 6 anni, tramite la sua osservazione presso i Comuni di Reggio Emilia e San Miniato, in Italia, e l'analisi della proposta Italiana ed i suoi effetti sul decennio attuale. Per la comprensione di questo processo, abbiamo utilizzato come punto di riferimento le pubblicazioni di alcuni autori italiani. In base a questi autori abbiamo cercato di analizzare il ruolo della politica pubblica nella formazione degli educatori nei suoi contesti di influenza, produzione di testi, pratiche ed effetti sulla comunità. In questa investigazione, sono stati utilizzati parecchi strumenti di raccolta dei dati come: la ricerca bibliografica e documentale delle opere di riferimento, dei documenti ufficiali, la relativa legislazione, delle osservazioni e dei colloqui relativi al tema. L'utilizzo degli strumenti teorico-metodologici rende possibile la determinazione di uno spazio analitico in cui i domini dell'etica e della politica si incrociano permanentemente, offrendo la possibilità agli istituti di educazione infantile di essere, anzitutto, luoghi di pratica politica

Parole Chiavi: 1. Politiche per l'infanzia. 2. Politica pubblica. 3. Formazione insegnanti. 4. Reggio Emilia. 5. San Miniato. 6. Educazione infantile



SUMÁRIO

RESUMO.....	xiii	
ABSTRACT.....	xiv	
RIASSUNTO.....	xv	
LISTA DE TABELAS.....	xxi	
LISTA DE QUADROS.....	xxiii	
LISTA DE GRÁFICOS.....	xxv	
LISTA DE FOTOS E IMAGEM.....	xvii	
APRESENTAÇÃO.....	xxix	
INTRODUÇÃO.....	33	
INTRODUZIONE.....	38	
CAPÍTULO I		
O PERFIL DA CRECHE E DA ESCOLA INFANTIL NA ITÁLIA: UMA BREVE RECUPERAÇÃO HISTÓRICA.....		43
1.1 - HISTÓRICO.....	43	
1.2 - O TRABALHO FEMININO.....	47	



1.3	- UMA ANÁLISE DA SITUAÇÃO DOS SERVIÇOS EDUCATIVOS.....	50	
1.4	- AS LINHAS TEÓRICAS DE REFERÊNCIA.....	57	
1.4.1	- A casa das crianças de Maria Montessori.....	58	
1.4.2	- A escola steineriana.....	59	
1.4.3	- O sistema das relações múltiplas.....	61	
1.4.4	- O Instituto da Rua Lòczy em Budapeste de Emmi Pikler.....	62	
CAPÍTULO II			
UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A QUALIDADE DA INFÂNCIA.....			65
2.1	- REGGIO EMILIA E SAN MINIATO.....	65	
2.2	- CONHECENDO REGGIO EMILIA.....	72	
2.2.1	- Organização política da creche e educação infantil no município.....	74	
2.2.2	- O funcionamento das creches e escolas infantis.....	79	
2.3	- CONHECENDO SAN MINIATO.....	82	
2.3.1	- Os traços característicos do projeto educativo dos serviços.....	83	
2.3.2	- As estratégias de desenvolvimento e as formas de governo do sistema integrado dos serviços educativos.....	85	
2.3.3	- O Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância “LA BOTTEGA DI GEPETTO”.....	87	
CAPÍTULO III			
CRECHE E ESCOLA INFANTIL: UM LOCAL POLÍTICO E DE PRÁTICA DEMOCRÁTICA.....			89
3.1	- GENERALIDADES.....	89	
3.2	- UM SISTEMA EDUCATIVO PARA A QUALIDADE DE VIDA.....	83	
3.3	- ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA A OPERAÇÃO DAS CRECHES E		



ESCOLAS INFANTIS.....	96
3.3.1 - O Conselho Comunitário da Primeira Infância.....	99
3.3.2 - O Interconsiglio.....	100
3.3.3 - Encontros de Classe.....	100
3.3.4 - O grupo de trabalho.....	101
3.3.5 - A coordenação pedagógica.....	101
3.3.6 - A <i>Équipe alargata</i>	102

CAPÍTULO IV

A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES.105

4.1 - O Educador.....	105
4.2 - A construção da profissão educador.....	106
4.3 - Atualização da profissão educador.....	111
4.4 - A pedagogia da relação e a pedagogia do fazer.....	114
4.5 - A observação na profissão do educador.....	115
4.6 - As competências do Educador.....	116
4.7 - O ambiente como o terceiro educador.....	117

CAPÍTULO V

AS DIMENSÕES DA POLÍTICA PÚBLICA PARA A QUALIDADE DA INFÂNCIA:

UMA ANÁLISE DOS SERVIÇOS EDUCATIVOS.....121

5.1 - MÉTODOS DE PESQUISA.....	122
5.1.1 - Objetivo.....	122
5.1.2 - Objetivos específicos.....	122
5.1.3 - Metodologia.....	123
5.1.4 - Análise da Legislação.....	123



5.1.5 - Estudo de caso sobre a política de formação para a qualidade da infância..	123
5.2 - EM FOCO, A FASE DO PLANEJAMENTO.....	125
5.3 - 1ª. Dimensão - as relações dos professores.....	128
5.4 - 2ª. Dimensão - A relação criança - pais – educador.....	128
5.5 - 3ª. Dimensão - O educador e a organização do ambiente.....	131
5.6 - 4ª. Dimensão - A Documentação Pedagógica.....	132
5.7 - 5ª. Dimensão – O Colegiado de Educadores.....	135
5.8 - 6ª. Dimensão - A participação dos pais.....	136
5.8.1 - Reuniões e assembleias.....	137
5.8.2 - Colóquios.....	138
5.8.3 - Encontros com de temas específicos.....	139
5.9 - 7ª. Dimensão - O papel do pessoal auxiliar.....	140
5.10 - 8ª. Dimensão - O diálogo com as pedagogistas.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
BIBLIOGRAFIA.....	149



TABELA

Tabela 1 - Transcrição em português do Gráfico 1.....	53
--	----



LISTA DE QUADROS

- Quadro 1.** Política (pensamento e obra de Loris Malaguzzi de forma a mostrar uma via mais eficaz de aproximação para entender sua obra).....70
- Quadro 2.** Estética (pensamento e obra de Loris Malaguzzi de forma a mostrar uma via mais eficaz de aproximação para entender sua obra)..... 70
- Quadro 3.** Ética (pensamento e obra de Loris Malaguzzi de forma a mostrar uma via mais eficaz de aproximação para entender sua obra)..... 71



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Percentual de cobertura nas creches, nos serviços integrativos e nas escolas infantis (antecipações) por macro áreas, em 31/12/2011.....	53
Gráfico 2. Percentual de cobertura dos serviços educativos para a primeira infância segundo os meses de idade das crianças de 0-2 anos (2011-2012) - dados de usuários de creches e serviços educativos em 31/12/2011, ingressos antecipados em 31/12/2011, estimativas da população de 32-35 meses que tem acesso à escola infantil em 01/09/2011.....	54
Gráfico 3. Popolazione 0 – 6 anni.....	75
Gráfico 4. Sistema das Instituições.....	75
Gráfico 5. Crescimento Demográfico.....	76
Gráfico 6. A condição atual dos serviços em relação à população em idade ativa está bem representada no seguinte gráfico, referido no ano educativo de 2012-2013.....	85
Gráfico 7. Demanda X Oferta.....	86
Gráfico 8. Financiamento Público.....	87



LISTA DE FOTOS E IMAGEM

Foto 1. Loris Malaguzzi (1920-1994).....	67
Foto 2. A comuna de Reggio Emilia.....	81
Foto 3. Relação criança, pais e educador.....	130
Foto 4. O Ateliê.....	132
Foto 5. Documentação Pedagógica.....	133
Foto 6. Reunião do Colegiado de Educadores.....	136
Foto 7. Reunião dos colóquios.....	139
Imagem 1. Mapa da Itália mostrando a localização de Reggio Emilia.....	72



APRESENTAÇÃO

**O caminho se faz ao caminhar
Não, não tenho caminho novo.
o que tenho de novo é
o jeito de caminhar.
Thiago de Mello**

A construção deste trabalho está ancorada à minha trajetória profissional e na crença de uma infância potente. Carrego memórias da minha infância com atos “brincantes políticos”. Uma passagem significativa foi aos 9 anos ser candidata à “dona da rua” por um grupo de meninos e meninas do bairro que habitava. No duelo da candidatura com a amiga Heloisa, foi preciso elaborar um plano de governo, pensar estratégias e elencar um grupo de amigos que compartilhassem dos meus pensamentos. A grande surpresa foi ganhar essa eleição, confesso que prometi “brigadeiros” para todos os meninos e meninas da rua e precisei da ajuda da minha irmã para realizar e poder cumprir minha promessa. Foi uma experiência única e brilhante!

Sou a segunda filha de três. Nasci em Santo André e lá estou há 43 anos. Inicie minha vida escolar aos três anos na creche, por opção, pois adorava acompanhar minha irmã que frequentava o jardim da infância. Estudei por um longo período em escola pública e carrego boas e más lembranças da figura dos professores, acredito que essas experiências entre passado e futuro revelam minha identidade hoje. Estudei piano, artes e comecei a trabalhar muito jovem: aos quinze anos já era professora de piano e aos dezessete anos iniciei como professora do grupo de dois anos numa escola de educação infantil que meu pai abriu para minha irmã. Cursei processamento de dados no ensino médio, e na faculdade a opção foi o curso de economia. Viver a escola e as crianças todos os dias fez emergir em mim um desejo maior, sentia a necessidade



de estudar e entender mais a infância. Realizei um curso de especialização na PUC de São Paulo “Tecnologias da Educação”, nesse momento rompeu-se um paradigma que para reconhecer é preciso fazer parte, assumir que a administração a política e a pedagogia caminham de mãos dadas.

Meu primeiro contato com a Reggio Emilia foi através da exposição “As Cem Linguagens da Criança” que ocorreu em 2001, na cidade de São Paulo. A exposição me trouxe encantamento, dúvidas e indagações. Que pedagogia é essa que indaga? Que Narra? Naquele momento fui convidada a participar de um grupo de estudos para aprofundar a complexidade da teoria e obra de Loris Malaguzzi.

No outono de 2004, pensei que faria uma simples viagem de estudos para Reggio Emilia na Itália, mas a mesma acabou se revelando uma verdadeira jornada. Sabia que ficaria impressionada, mas os sentimentos pelos quais fui tomada ultrapassaram todas as minhas expectativas.

As escolas em Reggio Emilia são lugares maravilhosos para que crianças e adultos passem seus dias, trabalhando e aprendendo juntos. Elas nasceram de uma cultura que valoriza a criança, de um intenso comprometimento de um grupo de pais e da liderança de um homem visionário “Loris Malaguzzi”. Elas possuem uma longa história, em constante evolução. Essas escolas possuem raízes na cultura que as criou.

Seria difícil, talvez até impossível, para nós tentarmos implementar a abordagem das escolas de Reggio no Brasil, mas seria um erro perder a oportunidade de aprender com esta abordagem. Seja estudando suas ações ou as visitando rapidamente, seja comparecendo a seus seminários ou lendo sobre suas atividades, cada uma dessas experiências é uma oportunidade para mudança e autoavaliação política. E para trabalharmos e vivermos mais cuidadosamente.

As minhas perguntas e indagações, o movimento de buscar mais, me levou ao compromisso de desbravar essa abordagem. Eu havia aberto as portas da minha mente que me possibilitaria ficar mais próxima de minhas reservas. Nessa dimensão, tracei metas, e a cada ano Reggio Emilia me recebe com um sabor diferente, um novo desafio e um novo projeto. Nessa crescente busca, em 2010, com um grupo de amigas



fomos para um estágio em San Miniato e envolvidas pela amabilidade local, vivenciamos as inspirações de Malaguzzi na pequena cidade da Toscana.

Neste ano completo 27 anos como educadora e carrego a força das crianças que estão sempre em busca de novas perguntas. Aprender a aprender é uma relação de dar sentido ao que se faz, àquilo que se é; ao direito de interpretação e a ideia de conhecimento como abertura para novos caminhos.

Hoje envolvida com a formação e a capacitação de educadores da primeira infância nos mais diversos contextos tive a oportunidade de recolher dados expressivos envolvendo olhares para a infância. Esse universo me trouxe ao mestrado, abrindo novos olhares, provocações e reflexões acerca das políticas públicas. As disciplinas no percurso de mestrado contribuíram e ampliaram meu conhecimento nas interfaces entre política e legislação do setor educacional. Analisamos o padrão de intervenção do Estado nas políticas sociais e de educação no Brasil. Nessa rica trajetória foi possível conhecer e debater os cenários políticos, econômicos e teóricos da política pública, desenvolver a compreensão da política educacional, seu significado e importância no contexto da sua elaboração e implementação nas gestões do governo do setor educacional. Elaboramos reflexões teóricas e aproveitamos o espaço acadêmico para discutir dilemas e perspectivas nacionais e locais da Política Educacional. O compromisso e respeito dos professores doutores Eloisa Hofling, José Roberto, Luis Aguilar, Zacarias Borges, Newton Bryan e Roberta Azzi, foi um presente na minha formação e uma lição de oportunidade para renovar-me continuamente.

O que farei com toda essa bagagem?

Há tanto o que aprender com os educadores em Reggio Emilia e San Miniato...

Pensar mais sobre tudo, em vez de buscar respostas (finais e absolutas em si), focar em aprender a fazer boas perguntas e seguir adiante. Ter o prazer em enfrentar desafios e crescer. Discutir e me arriscar mais, e concordar menos.

Trabalhar no aprimoramento das habilidades de observação. Tentar separar o que achava que veria do que estou, de fato, vendo.

Saber que nós também podemos criar lugares aonde as crianças vêm, absolutamente em primeiro lugar, e podemos trabalhar para mantê-los.



E sempre manter minhas imagens frescas na memória para inspirar e motivar o melhor de mim.

Aonde este aprendizado irá nos levar é desconhecido. É um processo espiral, é contínuo, é tremendamente empolgante! E é maravilhoso para as nossas crianças.

INTRODUÇÃO

A busca pela qualidade do trabalho educativo para os meninos e meninas da faixa etária de zero a seis anos tem crescido no campo da pesquisa acadêmica, entre os professores, estudiosos e dirigentes públicos, e na esfera das políticas voltadas para a educação das crianças, tanto em âmbito nacional como mundial. Estudos, debates e pesquisas têm propiciado um redimensionamento das orientações da educação das crianças nos espaços das creches e escolas infantis, e ao mesmo tempo cresce o acesso aos serviços educativos.

Esta dissertação tem o propósito de refletir sobre a política de educação infantil nas cidades de Reggio Emilia e San Miniato, na Itália, com ênfase na implementação da formação dos profissionais em serviço e na cultura da solidariedade, apresentando resultados da década atual e percorrendo o sistema de serviços educativos de zero a seis anos.

Esta pesquisa tem como ponto de partida a questão norteadora: Como e por que as práticas democráticas são tão importantes, na educação de Reggio Emilia e San Miniato?

Como a política de formação dos educadores em serviço contribui de maneira decisiva na qualidade da educação?

Estudando as regiões da Itália, Reggio Emilia (Norte) e San Miniato (Toscana) não encontramos somente as potencialidades das crianças, mas nos propõe algumas direções para a renovação da prática democrática e da política radical em um mundo pós-comunista.

As origens dos serviços para a primeira infância em Reggio Emilia devem ser procuradas em uma longa tradição de vida coletiva dentro das comunidades coesas que produziram normas de reciprocidade e confiança e redes de empenho cívico, o que Putnam (2006) definiu “capital social”. Nesse fértil terreno cresceu e se desenvolveu uma vigorosa política de esquerda. Como afirma Rinaldi (1996), “as raízes da nossa experiência devem ser procuradas nas ideias socialistas que tomaram pé na nossa região entre o final do século XIX e o século XX”. De origens políticas semelhantes

surgiram também outras experiências locais e inovadoras no setor da educação para a primeira infância tanto na Itália setentrional como na Itália central, sendo Reggio, como afirma Rinaldi (1996), “um dos muitos locais que exprimem a vitalidade, a riqueza, a qualidade da pesquisa pedagógica na Itália e o corajoso investimento efetuado pelas prefeituras a favor dos serviços para a primeira infância” (p.127).

Alicerçamo-nos a pesquisa na abordagem qualitativa, pois estuda o fenômeno em seu acontecer, buscamos compreender o dinamismo do cotidiano e apresentamos no estudo as dimensões da política pública na formação dos educadores para a qualidade da infância, a partir da análise de documentos, livros a respeito das abordagens, viagens de estudo e entrevistas.

A pesquisa foi realizada no Centro Internacional Loris Malaguzzi ¹, em Reggio Emilia e em duas creches e duas escolas infantis. Em San Miniato visitamos o Centro de Pesquisa e Documentação La Bottega di Geppetto e duas escolas de educação infantil.

O percurso da investigação é apresentado e organizado em oito dimensões da política pública de formação de educadores para a qualidade da infância. Este trabalho apresenta ao leitor um reconhecimento “político” uma forma concreta que permite e possibilita dar uma qualidade à relação coerente entre teoria e prática na formação continua dos educadores.

Olhando a escola como um sistema vivo, em constante processo de troca de experiências entre seus elementos e que exerce influência e é influenciada por todos, temos uma visão de sua complexidade.

Dentro dessa visão dinâmica da escola, percebemos a profunda relação entre seus elementos, formando uma teia de trocas de informações, atitudes e conhecimentos. Experiências que vão, nesses encontros, transformando as pessoas por meio de um processo complexo e intricado de se relacionar no mundo e com o mundo.

¹ O Centro Internacional Loris Malaguzzi, promovido por Reggio Emilia está destinado a todos aqueles que desejam promover uma educação de qualidade. Um lugar aberto ao futuro, aberto a todas as idades e as diferentes culturas, as ideias, a esperança e a imaginação. Um grande espaço de investigação e inovação sobre conteúdos e processos educativos dos diferentes âmbitos do saber.

Para amparar nossos estudos contamos com as pesquisas de Edwards (1999) Farias (1994), Fortunati (1998), Gandini (2002), Hoyuelos (2003), Perez (1999), Rinaldi (1996) e a contribuição do Centro de Documentação e Pesquisa de Reggio Children, em Reggio Emilia, e o Centro de Documentação “La Bottega di Geppetto”, em San Miniato.

No primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos uma breve recuperação histórica da creche e das escolas infantis na Itália, o movimento feminino ligado à esquerda porque nos Conselhos Municipais encontrávamos mulheres católicas que faziam parte de uma associação que apoiava uma política de *part-time* para as mulheres e também a abertura de serviços, portanto, existia uma batalha também nas posições expressas pelas mulheres. Existia um posicionamento muito diferente entre o movimento das mulheres de esquerda que promoviam os serviços a fim que as mulheres pudessem afirmar-se no mundo, na sociedade, e as mulheres que se apoiavam mais na área católica que procuravam conciliar de forma diferente a presença no trabalho e a maternidade através do *part-time* e o trabalho em domicílio. E as linhas teóricas de referência que inspirou o pensamento de Malaguzzi.

No segundo capítulo contemplamos o inspirador e idealizador da abordagem reggiana, Loris Malaguzzi, e apresentamos os municípios de Reggio Emilia e San Miniato. As escolas frequentemente se fazem promotora e acolhedora, elaborando, repondo, tornando-se propositiva e requerente ao mesmo tempo. Essa é uma grande função que a escola desempenha.

As cidades de Reggio Emilia e San Miniato são o alvo de análise desta dissertação principalmente por serem as pioneiras na prática de participação na gestão da creche e escola de infância. A escolha das cidades partiu da experiência profissional da autora e o envolvimento com as duas comunidades.

No capítulo três, o tema central foi a Creche e Escola Infantil: um local político e de prática democrática. Na Itália, a gestão social é uma prática baseada na participação da família, que tem a experiência de Reggio Emilia e San Miniato como o berço da gestão social.

Um dos pressupostos que fundamentam as ações dos agentes públicos e da sociedade organizada na implementação de políticas integradas, dirigidas a criança de

zero a seis anos, refere-se a uma forma especial de participação social: a participação coletiva.

um grupo se constrói no heterogêneo das diferenças entre cada participante. Da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da nudez de um, da tagarelice do outro.”
 (...) um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca. Educando o risco de ousar (...)
 um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio. Da felicidade e do prazer. (MADALENA FREIRE)

Assim, a participação coletiva, como um valor da democracia, implica sempre, comprometer os cidadãos a sociedade civil organizada.

Para os italianos, participar é mais que estar dentro da instituição, é mais que fazer a sua parte. Para eles, é preciso fazer juntos, é preciso construir uma prática coletiva, que propicie a construção de uma nova comunidade.

No quarto capítulo abordamos a construção de políticas públicas na formação dos educadores. Uma construção do “saber” e do “fazer” que trabalham na complexidade das ações. Se o educador escuta, por meio da fala, dos olhos, das mãos, do corpo, do sonho, do choro, da dor, da alegria, ele certamente estabelece uma relação plural e entre iguais, de cumplicidade, apaixonante e verdadeira.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando, finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - me ajuda a olhar!”(EDUARDO GALEANO, no livro Abraços)

E finalmente, no quinto e último capítulo nós tratamos a sistematização das dimensões da política pública para a qualidade da infância: uma análise dos serviços educativos. As estratégias de organização, relação, comunicação, e instrumentos estão relatados nas dimensões vivenciadas pela autora. Pretendemos mostrar, como a

formação de continuada professores é importante para o desenvolvimento profissional do docente.

A trajetória de construção desta pesquisa inicia-se, a meu ver, em fatos e reflexões na minha história profissional na educação infantil e consolida-se com o meu envolvimento na pesquisa acadêmica.

INTRODUZIONE

La ricerca della qualità del lavoro educativo per i bambini e le bambine da 0 a 6 anni si è sviluppata nel campo della ricerca accademica, tra gli insegnanti, gli scienziati e i dirigenti pubblici, e nell'ambito delle politiche rivolte all'educazione dei bambini, tanto a livello nazionale come mondiale. Studi, dibattiti e ricerche hanno favorito un ridimensionamento degli orientamenti dell'educazione dei bambini negli spazi dei nidi e scuole d'infanzia, e, al tempo stesso, cresce l'accesso ai servizi educativi.

Questa tesi ha il proposito di riflettere sulla politica educativa infantile nelle città di Reggio Emilia e San Miniato, in Italia, con enfasi sull'impianto della formazione dei professionisti in servizio e sulla cultura della solidarietà, presentandone dei risultati del decennio attuale e percorrendo il sistema dei servizi educativi da 0 a 6 anni.

Questa ricerca ha come punto di partenza una questione centrale: come e perché le pratiche democratiche sono così importanti nell'educazione di Reggio Emilia e San Miniato? Come la politica per la formazione degli educatori in servizio ha contribuito, in maniera decisa, per la qualità dell'educazione?

Studiando le regioni italiane dove si trovano le città di Reggio Emilia (Emilia Romagna) e San Miniato (Toscana) non abbiamo soltanto trovato i potenziali dei bambini, ma anche le proposte di alcune direzioni per il rinnovo della pratica democratica e della politica radicale in un mondo post comunista.

Le origini dei servizi per la prima infanzia a Reggio vengono ritrovate in una lunga tradizione di vita collettiva dentro le comunità coese che hanno prodotto delle norme di reciprocità e fiducia e delle reti di impegno civico, il che Putnam (2006) ha definito come "capitale sociale". Su questo terreno fertile è cresciuta e si è sviluppata una vigorosa politica di sinistra. Come sostiene Rinaldi (1996), "le radici della nostra esperienza vanno cercate nelle idee socialiste che cresciute nella nostra regione tra la fine del secolo XIX ed il secolo XX". Con delle origini politiche simili sono sorte anche altre esperienze locali e innovatrici nel settore dell'educazione per la prima infanzia tanto in Italia settentrionale come in Italia centrale, essendo Reggio, come sostiene Rinaldi (1996), "uno dei tanti luoghi che esprimono la vitalità, la ricchezza, la qualità

della ricerca pedagogica in Italia ed il coraggioso investimento effettuato dai Comuni in favore dei servizi per la prima infanzia” (pag 127).

Ci Alicerçamo nell'approccio ricerca qualitativa, per studiare il fenomeno nella sua accadendo, cerchiamo di capire le dinamiche della vita quotidiana e nel presente studio le dimensioni della politica pubblica in materia di formazione degli insegnanti per la qualità dell'infanzia, dall'analisi di documenti, libri per quanto riguarda gli approcci, viaggi di studio e interviste.

La ricerca è stata condotta presso il Centro Internazionale Loris Malaguzzi di Reggio Emilia e in due asili nido e due scuole elementari. San Miniato ha visitato il Centro di Ricerca e Documentazione La Bottega di Geppetto e due scuole.

Il percorso di ricerca è presentato e organizzato in otto dimensioni della formazione politica pubblica degli insegnanti per la qualità dell'infanzia. Questo trabaho introduce il lettore ad un riconoscimento "politico", un modo concreto che permette e consente di dare un rapporto qualità costante tra teoria e pratica nella formazione continua degli educatori.

Guardando la scuola come un sistema vivente, un costante processo di scambio di esperienze tra i suoi elementi e influenze ed è influenzato da tutti, abbiamo una visione della loro complessità.

All'interno di questa visione dinamica della scuola, abbiamo capito la profonda relazione tra i suoi elementi, formando una rete di scambi di informazioni, atteggiamenti e conoscenze. Esperienze che, in questi incontri, trasformando le persone attraverso un processo complesso e intricato di rapportarsi al mondo e con il mondo.

Per appoggiare i nostri studi abbiamo contato sulle ricerche di Edwards (1999), Farias (1994), Fortunati (1998), Gandini (2002), Hoyuelos (2003), Perez (1999), Rinaldi (1996) ed il contributo del Centro di Documentazione e Ricerca di Reggio Children, a Reggio Emilia, ed il Centro di Documentazione “La Bottega di Geppetto”, a San Miniato.

Nel primo capitolo di questa tesi, presentiamo un breve ricupero storico dell'asilo e delle scuole d'infanzia in Italia: il movimento femminile legato alla sinistra perché facevano parte dei Consigli Comunali le donne cattoliche appartenenti ad una associazione che appoggiava una politica di part-time per le donne e pure l'apertura dei servizi. Quindi, c'era una battaglia anche nelle posizioni espresse dalle donne. C'era

un'atteggiamento molto diverso tra il movimento delle donne di sinistra che promuovevano i servizi, affinché le donne potessero garantirsi un posto nel mondo, nella società, e le donne che si appoggiavano sulla religione cattolica e che cercavano di conciliare in maniera diversa la loro presenza al lavoro e la maternità tramite il sistema part-time ed il lavoro in domicilio. Queste sono state le linee teoriche di riferimento che hanno ispirato il pensiero di Malaguzzi.

Nel secondo capitolo troviamo l'ispiratore e l'idealizzatore dell' approccio reggiano, Loris Malaguzzi, e presentiamo anche i Comuni di Reggio Emilia e di San Miniato. Le scuole sono spesso le promotrici e gli elementi di accoglienza, elaborando, riproponendo, diventando propositive e richiedenti, al tempo stesso. Questo è un grande ruolo della scuola.

Le città di Reggio Emilia e di San Miniato sono il bersaglio dell' analisi di questa tesi, soprattutto perché sono le pionieri nella pratica della partecipazione per la gestione dell' asilo e della scuola d'infanzia. La scelta di queste città è partita dall' esperienza professionistica dell' autrice e dal suo coinvolgimento con le due comunità.

Nel capitolo tre, il tema centrale è stato l'Asilo e la Scuola d'Infanzia: un luogo politico e di pratica democratica. In Italia, la gestione sociale è una pratica basata nella partecipazione della famiglia, la quale ha l'esperienza di Reggio Emilia e di San Miniato come la culla della gestione sociale.

Uno dei presupposti che fondamentano le azioni degli agenti pubblici e della società organizzata durante l' impianto delle politiche integrate, rivolte a bambini da 0 a 6 anni, si riferisce ad una forma speciale di partecipazione sociale: la partecipazione collettiva.

un gruppo si costruisce nello spazio eterogeneo delle differenze tra i partecipanti: della timidezza di uno, dell'agitazione di altro; della serenità di uno, dell'esplosione di altro; della serietà diffidente di uno, della baldanza al rischio di altro; della nudità di uno, del chiacchierio di outro.

(...) un gruppo si costruisce affrontando la paura che il diverso, il nuovo provoca. Educando il rischio di osare (...)

un gruppo si costruisce nella cumplicità del riso, della rabbia, del pianto, della paura, dell' odio. Della felicità e del piacere. (MADALENA FREIRE)

In questo modo, la partecipazione collettiva, come un valore della democrazia, porta sempre ad un compromesso dei cittadini, della società civile organizzata.

Per gli italiani, partecipare va oltre ad essere all'interno dell'istituzione, va oltre a ognuno fare la sua parte. Per loro, è necessario farlo insieme, è necessario costruire una pratica collettiva, che possibilmente la costruzione di una nuova comunità.

Nel quarto capitolo trattiamo della costruzione delle politiche pubbliche per la formazione degli educatori. Una costruzione del "sapere" e del "fare" presenti nella complessità delle azioni. Se l'educatore ascolta, tramite la parola, lo sguardo, le mani, il corpo, il sogno, il pianto, il dolore, la gioia, lui certamente stabilisce un rapporto plurale e tra uguali, in cui c'è una complicità, accattivante e vera.

Diego non conosceva il mare. Il padre, Santiago Kovadloff, l'ha portato a scoprire il mare. Sono andati in viaggio al Sud. Esso, il mare, era dall'altra parte delle dune alte, che aspettava. Quando il bambino ed il padre hanno finalmente raggiunto quelle altezze di sabbia, dopo aver camminato molto, il mare era davanti ai loro occhi. Ed era tanta l'immensità del mare e così grande la sua luce, che il bambino è rimasto muto dalla bellezza. E quando, finalmente, è riuscito a parlare, tremando, balbettando, ha chiesto al padre: - aiutami a guardare! (EDUARDO GALEANO – Il libro degli abbracci)

E finalmente, nel quinto e ultimo capitolo, trattiamo la sistematizzazione delle dimensioni della politica pubblica per la qualità dell'infanzia: un'analisi dei servizi educativi. Le strategie dell'organizzazione, relazione, comunicazione e strumenti vengono descritte nelle dimensioni vissute dall'autrice. Intendiamo dimostrare, come la formazione continuata degli insegnanti è importante per lo sviluppo professionistico del docente.

Il percorso della costruzione di questa ricerca parte, secondo me, dai fatti e dalle riflessioni del mio storico professionistico in educazione infantile e si conferma con il mio coinvolgimento nella ricerca accademica.

CAPÍTULO I

O PERFIL DA CRECHE E DA ESCOLA INFANTIL NA ITÁLIA: UMA BREVE RECUPERAÇÃO HISTÓRICA

1.1. HISTÓRICO

Neste capítulo, descreveremos uma breve recuperação histórica da creche e da escola infantil, desde o seu surgimento, até os dias atuais na Itália.

A creche nasce na Itália com finalidade não educativa, mas com objetivo fundamentalmente assistencial. Desde 1920, com o Projeto Nacional Maternidade e Infância, produto do regime fascista, a difusão das creches faz parte de um programa de incentivo à maternidade que se integra às mais tradicionais orientações assistenciais que assumiam como objetivo a “preservação da estirpe”. Nesse sentido para Finardi (1993), o serviço corresponde “a uma característica de custódia, dentro da qual a exclusiva atenção aos cuidados dos aspectos higiênico-sanitários impede completamente qualquer perspectiva de caracterizar o serviço também no sentido educativo e formativo”. A partir do fim dos anos cinquenta, começa um novo processo cultural, correspondente ao desenvolvimento industrial e ao total da mão de obra, inclusive feminina, sobretudo nas grandes cidades do centro-norte da Itália.

As crianças, que na idade escolar e pré-escolar de outros tempos, eram criadas por avós, tios e vizinhos, na era contemporânea se encontram suspensos entre o direito feminino a um trabalho plenamente reconhecido, paritário jurídico e economicamente, e o próprio direito de crianças a uma vida social e educativa segura, garantida, não somente pela comunidade familiar, mas pela sociedade como um todo. (FINARDI, 1993, p.62).

A ausência dos serviços sociais, o retardo organizacional, cultural e de conteúdo da escola em geral, além das dificuldades da mulher para continuar a trabalhar, provocaram nos anos sessenta um intenso debate para a renovação das

instituições escolares e creches. A UDI ² (União das Mulheres Italianas e o comitê para a defesa da mulher, fundado em Roma, em 1944), primeiramente propôs o tema da condição feminina e das necessidades da primeira infância. Entre 1965 e 1968 foram apresentados: um projeto de Lei de iniciativa popular pela UDI ao senado com o título “Instituição do serviço social das creches para crianças de até 3 anos, uma da CISL” ³ (Confederação Italiana dos Sindicatos dos Trabalhadores) e uma da CGIL⁴ (Confederação Geral Italiana do Trabalho), ambas com o título de “plano quinquenal para a instituição de creches municipais com o concurso do Estado”.

Finardi (1993), aborda o intenso debate cultural e político e as lutas ocorridas entre 1968-1972 “resultou na Lei 444 da Escola Infantil Pública, na Lei 1044 intitulada “plano quinquenal para a instituição de creches municipais com o concurso do Estado”, na Lei 1204 sobre a “tutela das mães trabalhadoras”, na Lei 820 a respeito do período integral no Ensino Fundamental”. A Lei 1044 não foi, talvez, exatamente aquilo que a parte progressista do país queria de fato, a centralidade da criança, sempre destacada nos debates e nas convenções dessa Lei não está totalmente ultrapassada, evidenciando a lógica assistencial do serviço e a tendência a contrapor a família e a creche, mulher mãe e mulher-trabalhadora, culpando essa última pela escolha egoísta de realização pessoal imprópria, em detrimento da educação dos filhos.

Em 1968, quando esse tipo de escola já estava relativamente difundido por iniciativa das Prefeituras e de outras entidades privadas e religiosas, a Lei n. 444 de 18 de março de 1968 previa a instituição e a distribuição de escolas infantis estatais, em uma perspectiva na qual a educação da população infantil de três a seis anos era assumida finalmente como problema de caráter nacional.

Em 1971, com uma Lei Nacional (Lei n. 1044 de 06 de dezembro de 1971) nasce a creche pública na Itália. A Lei prevê a gestão pública por parte das Prefeituras e um primeiro programa de difusão do serviço no país. A perspectiva de caracterizar o serviço como ocasião educativa e formativa para a criança se incorpora em um projeto que tinha como objetivo manter o acesso das mulheres no mercado de trabalho. A Lei 1044 é uma das iniciativas concretas entre tantas outras que surgiram

² UDI: Unione Donne Italiane; comitato per la difesa della donna fondato a Roma nel 1944.

³ CISL: Confederazione Italiana Sindacati Lavoratori.

⁴ CGIL: Confederazione Generale Italiana del lavoro.

contemporaneamente as quais marcaram um período de forte fervor progressista no país. Ao longo de mais de 20 anos de história, a creche pública na Itália atravessou circunstâncias variadas, tanto positivamente como negativamente.

Fortunati (1998) ressalta informações da distribuição do serviço no país que representa um quadro muito diversificado e recortado. “Os percentuais de acolhida daqueles que têm direito a esse serviço são muito variáveis, de região a região. São percentuais abaixo de 1% em algumas regiões como Molise, Calábria e Sardegnha outras que superam os 20%, como no caso da Emilia Romagna. Enquanto o dado médio nacional é de 5%, no que se refere à situação dos serviços nos diferentes municípios italianos, se passa da completa ausência de serviços ao percentual recorde da Prefeitura de Reggio Emilia, que garante a acolhida a cerca de 40% das crianças dessa idade”.

Em resumo, o projeto de um serviço público educativo destinado a crianças de zero a três anos difundiu-se, sobretudo, nas partes mais desenvolvidas do país. Nas áreas do centro-norte onde se concentram as experiências mais relevantes, seja em relação à qualidade que em relação à quantidade. “As diferenciações de ordem política e cultural impediram uma difusão equilibrada do serviço no país, visto que os recursos recebidos pelas regiões foram idênticos, com base no plano previsto pela Lei 1044, para a construção e a ativação das creches”. (FORTUNATI, 1998, p.11).

Perante essa situação Fortunati (1998) conclui que “a creche se tornou ao longo da sua história uma base fundamental dentro da qual convivem positivamente saberes e experiências para uma renovação geral cultural e científica dos comportamentos e dos conhecimentos relativos às crianças nos primeiros anos de vida”.

Fortunati (1998) resgata que “as principais teorias no auge dos anos 60 subestimavam as capacidades gerais e sociais da criança pequena e destacavam a absoluta importância de que a criança tivesse um estreito contato com a mãe ao longo dos primeiros anos de vida”. A creche teve que consolidar a sua identidade positiva contrastando um sentimento de inicial desconfiança geral, o qual, no passado, identificava-a como uma instituição tendencialmente deficitária ou até mesmo de risco para a criança. Essa caracterização, assim como a tradicional imagem de guardiã, foi efetivamente superada a favor de uma imagem forte da creche que colocou no centro

os aspectos educativos e formativos. Fortunati (1998), afirma que “a mesma pesquisa, ligando-se às experiências mais significativas acontecidas nas creches, obteve uma renovada leitura das potencialidades e das precoces competências das crianças pequenas, chegando a caracterizar a creche não mais como contexto de duplo valor, mas com a situação privilegiada oferecida à criança pequena para desenvolver plenamente e de forma integrada com a experiência familiar, as próprias potencialidades gerais”.

Existem claros reflexos desse processo de crescimento de identidade. Um primeiro reflexo se encontra nas legislações regionais mais avançadas, as quais é o caso da Toscana e da Emilia Romagna que enfatizam o papel educativo da creche e destacam na criança o seu principal usuário. Fortunati (1998) considera que, “mesmo permanecendo imutável o objetivo originário de favorecer o acesso da mulher no mercado de trabalho, a creche não responde, sobretudo, à necessidade da família, mas principalmente a um direito da criança”. Apresentam-se nos últimos vinte ou trinta anos grandes mudanças na medida das capacidades e das competências precoces que as crianças mostram em geral e, em particular, no plano social, já nos primeiros anos de vida. Fortunati (1998) relata um reflexo importante “na aprovação crescente, e favorável, reconhecida pelas famílias e pela difundida opinião social, em relação à creche como ocasião educativa e formativa para a criança pequena”. Também no caso da creche, e da escola infantil, restam incertezas de caráter geral, no setor legislativo. Em particular, desde 1983 (Decreto Lei n. 55 de 28 de fevereiro de 1983, transformado na Lei n. 131 de 26 de abril de 1983), de acordo com a demanda das famílias, as creches são identificadas como serviços de solicitação individual e isso representa uma grande contradição em relação ao reconhecimento pleno da sua efetiva identidade de serviços educativos. Por esse motivo e, além disso, as creches não são serviços gratuitos para uma família, a qual deve contribuir para o custo do serviço através do pagamento de uma taxa (calculada pela renda da família). Muitas instâncias de reforma avançaram sobre esse ponto, assim como, inúmeras foram as tentativas de retomada do plano nacional de difusão do serviço. (FORTUNATI, 1998 p.12).

1.2. O TRABALHO FEMININO

Finardi (1993) relata que no dia seguinte da liberação e da instituição do Estado republicano assistimos quase imediatamente a um novo interesse pelos problemas da infância, cuja resolução foi pedida a viva voz especialmente pelos movimentos femininos. No segundo congresso das mulheres italianas, ocorrido em Milão, em outubro de 1947, por exemplo, houve um pronunciamento a favor da assistência à infância e o pedido de uma reforma substancial da OMNÍ (Obra Nacional para a proteção da Maternidade e da Infância), de forma a torná-la mais democrática e preceder nos seus órgãos de gestão os representantes das organizações democráticas e das mães trabalhadoras. Além disso, pouco depois, toma corpo uma iniciativa específica legislativa para a tutela da maternidade, promovida pela CGIL⁶ e realizada pelas deputadas da frente Popular, entre as quais se destacou Teresa Noce⁷.

Os conteúdos do projeto são muito avançados para aquele período e denotam uma precisa sensibilidade das forças de esquerda em relação à maternidade, para a qual existe uma atenção muito mais pontual do que para o tema da paridade (FINARDI, 1993, p.67).

A proposta exige, de fato, a extensão da tutela a todas as donas de casa e a igualdade em relação à gravidez e ao parto, para as mulheres de todos os setores industriais, prevendo, além disso, o pagamento de uma indenização de 100% do salário durante o período de abstenção obrigatória do trabalho.

O relatório das parlamentares da frente Popular dedica particular atenção à “tutela da criança” e a tal propósito, com o fim explícito de combater também o fenômeno da mortalidade infantil, que recebeu apoio à instituição das creches empresariais e interempresariais para as crianças do nascimento até os três anos. Para a sua organização destacou-se a necessidade de pessoal qualificado, de forma a assegurar as mães e vencer a relutância delas a utilizar esses novos serviços. A situação geral não era, porém, das melhores e destacaram-se expedientes que não

⁵ OMNI: Opera Nazionale per la protezione della Maternità e dell'Infanzia, istituita dal Fascismo nel 1925.

⁶ CGIL: Confederazione Generale Italiana Del Lavoro.

⁷ NOCE TERESA (1900 – 1980) fundadora do Partido Comunista Italiano em Turim.

podiam certamente convencer as mães perplexas. Nada se opõe à prática prevalente, por exemplo, nas fábricas de cigarro, de chamar as operárias da própria empresa para assumir funções na creche. Pouco depois, se começava a exigir pessoal qualificado didaticamente. Não bastava assegurar aos filhos dos trabalhadores a assistência puramente material, mas também a educação moral que exatamente nos primeiros anos de vida serve para direcionar o posterior desenvolvimento da personalidade infantil.

É evidente, de fato, que para as deputadas da esquerda não são ainda completamente claras as finalidades gerais da creche, mesmo tendo a consciência que o novo serviço não deverá ter caráter exclusivamente assistencial, mas colocar também objetivos de natureza educativa. O projeto de governo foi apresentado pelo Ministro do Trabalho Amintore Fanfani⁸ e se caracterizou por muitos aspectos bastante retrógrados, alguns dos quais ficaram na Lei de 1950, apesar da mobilização das mulheres trabalhadoras para eliminá-lo. Essa lei, apesar de não isenta de limites, contém muitas disposições normativas e, entre elas, o direito das mulheres de não serem demitidas durante o período de gravidez, durante a licença maternidade e até que a criança complete um ano. Veta que as trabalhadoras gestantes sejam usadas em trabalhos insalubres ou exaurientes e prevê a licença maternidade, mesmo sendo de duração diferente para as diferentes categorias de trabalhadoras.

Os aspectos da lei que mais nos interessam são aqueles relativos às salas de amamentação, que todo empregador deve instituir dentro da própria empresa quando houver pelo menos 30 mulheres casadas de idade não superior a 50 anos, e aqueles relativos às creches, que podem ser instituídas nas adjacências das fábricas, em substituição às salas de amamentação e devem servir como prova do seu caráter assistencial para a amamentação, a alimentação e o cuidado das crianças de idade não superior aos três anos, filhos das trabalhadoras, funcionárias da empresa.

Os órgãos ligados ao Ministério do Trabalho podem isentar os empregadores da instituição de salas de amamentação, contanto que contribuam para o financiamento de creches interempresariais, localizadas onde convém às operárias, ou deem a própria

⁸ AMINTORE FANFANI (1908 – 1999) foi um político Italiano que ocupou o cargo de primeiro-ministro da Itália.

contribuição financeira para o funcionamento de creches administradas por órgãos de assistência e adequadas para satisfazer da mesma forma as exigências das mães trabalhadoras. O caráter assistencial e sanitário conferido às salas de amamentação e às creches constitui talvez um dos aspectos mais negativos da lei e destaca de maneira clara que as disposições técnicas para a sua gestão cabem aos órgãos ligados ao Ministério do Trabalho. Para essas creches deve ser admitido pessoal de posse de requisitos didáticos para a assistência e a educação da primeira infância. Devem corresponder às normas relativas à tutela da infância e devem ser tecnicamente equipadas para assegurar o cuidado das crianças, durante o horário de trabalho das mães: “A inserção das mulheres no mundo do trabalho é sempre mais consistente, favorecida pelo desenvolvimento produtivo do país que muda a sua estrutura econômica de agrícola a essencialmente industrial”. (FINARDI, 1993, p.75).

Afirma Finardi (1983) que “entre 1955 e 1961, por exemplo, as mulheres empregadas estão em contínuo aumento e alcançam 27% da força de trabalho nacional total, enquanto que em janeiro de 1963 o nível de ocupação feminina chega a cerca de 30% do total. Nesse período, porém, é mais forte a polêmica desenvolvida pelas forças que se opõem ao trabalho extra doméstico da mulher”.

Difundem-se as teses do estudioso Renè Spitz⁹ que atribui os retardos no desenvolvimento físico e intelectual das crianças à carência de cuidados maternos (tais condições se referem a crianças colocadas em orfanatos e não a crianças acolhidas em creches). A mesma revista oficial da OMNI¹⁰ – Maternidade e Infância – exprime em um edital de maio de 1962, a sua aberta discordância em relação às leis que favorecem o trabalho extradoméstico da mulher e que concedem a ela uma série de benefícios: abstenção do trabalho muito antes do parto e no pós-parto, horário reduzido durante a amamentação, etc. visto que eles provocam o seu distanciamento da família. As trabalhadoras, não tendo quase ninguém a quem confiar os filhos, devem, porém, recorrer às creches que se dedicam a assistência dos pequenos. Do nosso ponto de vista é desconcertante que a revista oficial do órgão dedicado ao cuidado dos filhos dos trabalhadores, considere natural confiá-los a avós, tias e parentes. O tom do editorial é

⁹ Renè Spitz (1887-1974), psicanalista austríaco.

¹⁰ OMINI: Opera Nazionale per la protezione della Maternità e dell'Infanzia, istituita dal Fascismo nel 1925.

escandalizado quando se refere ao pedido do movimento feminino em relação a ter à disposição outras creches difundidas no território nacional.

A revista da OMNI, ao contrário, afirma que é necessário prever as intervenções somente para aquelas mulheres que “mais do que o direito têm a necessidade de trabalhar” (FINARDI, 1993, p.77), não subtraindo as outras ao dever natural de mães. A esse objetivo, o texto propõe também dar um salário às mães para que assistam os próprios filhos, incrementar o trabalho da mulher em casa e aumentar as contribuições familiares ao homem com o objetivo de diminuir a necessidade de trabalho da mulher. Muito diferentes são, no entanto, as posições da UDI, que coloca no centro do seu empenho, a reivindicação do trabalho produtivo para as mulheres, considerado como base material para a emancipação feminina e explícita tal tese durante o encontro sobre o tema “O trabalho da mulher e a família”, organizado em Roma em junho de 1960 para solicitar a intervenção do Estado na organização dos serviços sociais e das creches em particular.

1.3. UMA ANÁLISE DA SITUAÇÃO DOS SERVIÇOS EDUCATIVOS

Devemos reconhecer que a Lei 1044 de 1971 lançou bases para uma nova concepção de creche e considerando a superação produtiva, na direção da criação de um serviço ao qual seja reconhecida a total finalidade pedagógica. As tentativas feitas até hoje são numerosas, mesmo aguardando uma operacionalidade que tarda a chegar.

Fortunati (2011), relata que “o sistema dos serviços educativos para a infância se desenvolveu na dupla dimensão quantitativa e qualitativa no período durante o qual iniciou-se o “Plano Extraordinário para o desenvolvimento dos serviços¹¹”. O período que vai de 2007 até hoje representa um período de tempo no qual as políticas de

¹¹ O Plano Extraordinário de desenvolvimento dos serviços socioeducativos para a primeira infância é fruto de uma ação ocorrida em 26 de setembro de 2007, na sede da Conferência Unificada.

difusão dos serviços no território nacional tiveram de fato um renovado e um extraordinário impulso como nunca havia acontecido nos trinta anos anteriores”.

As atividades de monitoramento do plano creches apoiou a atuação de estratégias de coleta e integração dos dados de conhecimento na rede dos serviços nunca antes assim tão sistemáticas, tanto em relação à maior eficiência na restituição dos dados nos serviços educativos derivantes da sondagem Istat¹² sobre a despesa social das Prefeituras como em relação à coleta integrada das informações deriváveis dos sistemas informativos das regiões e das províncias autônomas.

Fortunati (2011) assegura que “os principais dados sobre os quais concentraremos a nossa atenção derivam tanto de algumas das edições anuais da sondagem Istat sobre a despesa social das Prefeituras como da coleta integrada dos dados colocados à disposição das Regiões e Províncias autônomas”¹³.

Fortunati (2011) confirma “o progressivo enriquecimento do registro geral dos serviços – atualmente composto de 8.453 unidades de oferta de creches e 2.318 unidades de oferta de serviços educativos integrativos – constitui uma base de conhecimento sempre mais adequada para identificar o universo de referência, a análise da potencialidade da oferta dos serviços permite descrever, uma vez colocada em relação com a medida de utilização potencial, tanto na dimensão geral como em relação aos diferentes possíveis níveis de áreas territoriais, as quantidades e tipos qualitativos dos sistemas de oferta e, ao mesmo tempo, a sua medida de cobertura com respeito à demanda potencial expressa”.

O sistema dos serviços cresce consistentemente na sua dimensão (de 231.978 vagas em 31/12/2008 a 287.364 em 31/12/2011, em um percentual de cobertura que passa de 16,2% a 18,9%).

A creche representa o tipo de serviço sobre o qual mais se concentra o interesse das famílias e também a dimensão de desenvolvimento do sistema dos serviços ao longo do tempo (as vagas nas creches nas unidades de oferta crescem de 207.816 em 31/12/2008 para 258.413 em 31/12/2011, com um incremento correspondente do percentual de cobertura de 14,5% a 17%; os serviços integrativos

¹² ISTAT: Istituto Nazionale di Statistica

¹³ Os dados citados fazem referência ao mais recente dado ISTAT disponível em 01/01/2011.

são protagonistas de um desenvolvimento mais contido, visto que as vagas nas unidades de oferta de serviços educativos integrativos passam de 24.162 a 28.951, com um percentual de cobertura que cresce levemente de 2,1% a 2,4%).

A relação entre público e privado representa forte característica do desenvolvimento do sistema sob uma dupla e complementar perspectiva: por um lado, os serviços com titularidade privada representam um percentual significativo e crescente no sistema (equivalentes a 59% das unidades de oferta e a 47,5% da sua potencialidade total de recepção), mas ao mesmo tempo cresce o percentual de serviços privados acreditados e conveniados com as Prefeituras (o seu valor, com referência aos dados oferecidos pelas regiões que os disponibilizam correspondem a 27,2% de toda a oferta privada).

A variada distribuição territorial da oferta de serviços no país continua a ser um traço característico e crítico da situação italiana (percentual de cobertura no sistema de oferta dos serviços educativos para a primeira infância – considerada por macro áreas – varia de 21,9% a 25,1% no centro/norte, enquanto para em 7,7% no sul e nas ilhas); as diferenças discriminam ainda fortemente as oportunidades de acesso aos serviços por parte de crianças residentes em diferentes áreas territoriais sob múltiplos pontos de vista: por um lado, creches e serviços integrativos estão concentrados no centro/norte e muito menos no sul e nas ilhas (o percentual de cobertura – sempre por macro áreas – no centro/norte oscila entre 19,2 e 22 por creche e entre 1,7 e 3,1 para os serviços integrativos, enquanto para o sul e ilhas, análogos percentuais são de 7,5 e 0,8). Inclusive o percentual mais forte de acessos antecipados à escola infantil se realiza próprio no sul e somente em parte no centro/norte (os ingressos antecipados à escola infantil – ainda por macro áreas – estão entre 3,1% e 3,3% no centro/norte, enquanto no sul sobem a 8,5%).

Fortunati (2011) analisando a situação ao nível de macro áreas, afirma, “podemos interpretar realidades ou talvez modelos de Welfare diferentes e complementares: a creche constitui a parte prevalente do sistema das oportunidades na Itália do norte e do centro, enquanto que no sul a situação é pior porque a maioria das crianças de 0 a 2 anos acolhidas em um serviço educativo frequenta a escola infantil como “antecipatório”. Isso significa que se as creches são significativamente difusas se

utiliza marginalmente a oportunidade de acesso antecipado à escola infantil, que se torna oportunidade preferencial, exatamente nos casos de desenvolvimento carente da oferta da creche”.

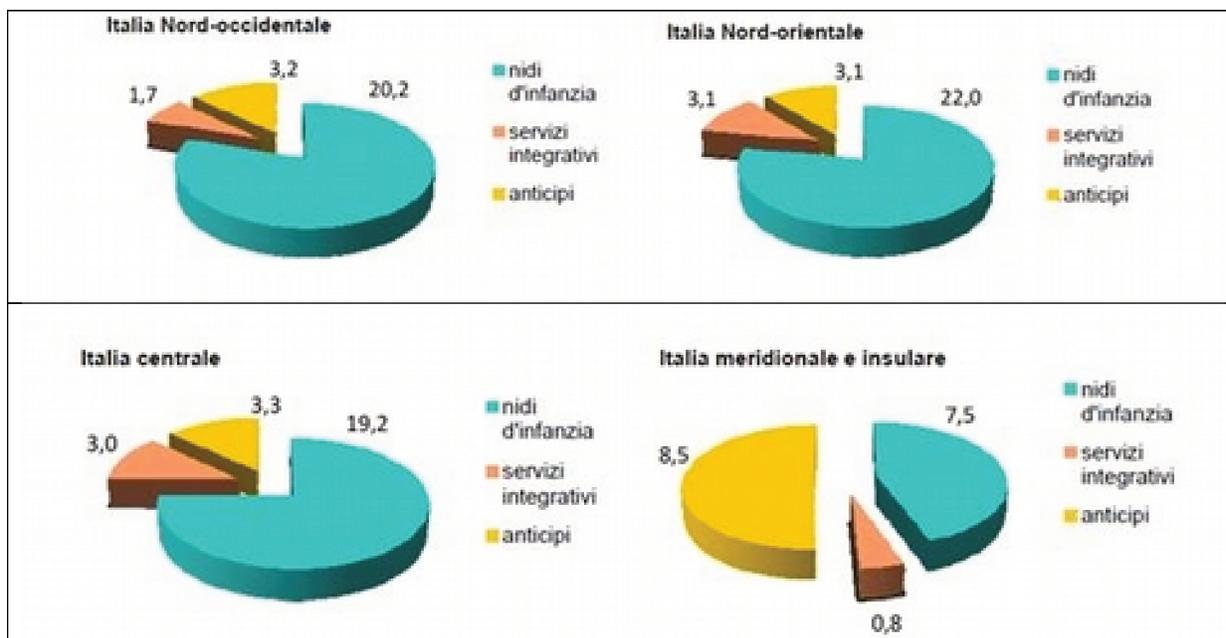


Gráfico 1 – Percentual de cobertura nas creches, nos serviços integrativos e nas escolas infantis (antecipações) por macro áreas, em 31/12/2011¹⁴.

Regiões da Itália	Norte-Occidental	Norte-Oriental	Central	Meridional e Ilhas
Creches	20,2	22,0	19,2	7,5
Serviços integrativos	1,7	3,1	3,0	0,8
Antecipações	3,2	3,1	3,3	8,5

Tabela 1 - Transcrição em português do Gráfico 1

Fortunati (2011), conclui que “ao final da análise são propostas algumas formas de integração entre os diferentes dados disponíveis para representar o quadro geral das oportunidades de acesso a um serviço educativo por parte de crianças. Procedendo nesse sentido e integrando as oportunidades de acesso às creches (17%), aos serviços integrativos (2,4%), à escola infantil através de acesso antecipado (5,1%) ou como usuário ordinário, ocorre que a possibilidade de acesso de uma criança abaixo

¹⁴ Dados do documento: Monitoraggio Del Piano di sviluppo dei servizi sócio-educativi per La prima infanzia – Rapporto AL 31 dicembre 2011.

de 3 anos a um serviço educativo no início do ano letivo (no começo do mês de setembro) se refere a 34,9% das crianças. Esse resultado – que também tem o mérito de oferecer uma imagem completa do sistema de oferta dos serviços educativos para a primeira infância não deve, porém ser interpretado atentando somente para o valor médio que exprime, visto que o valor médio encerra um acolhimento substancialmente diversificado em relação à variação da faixa de idade específica das crianças acolhidas”.

É necessário esclarecer que para realizar uma análise do gênero não estão disponíveis dados sistemáticos relativos à potencialidade de oferta das diferentes tipologias de serviço para a faixa de idade das crianças acolhidas. Fortunati (2011) utiliza uma hipótese de distribuição normal das específicas faixas de idade das crianças acolhidas, declarando antecipadamente a sua medida e assumindo tal escolha como “convencional” e levando em conta que no caso das creches e serviços integrativos o percentual relativo das crianças por faixa de idade é correspondente a 20% das crianças abaixo de 12 meses, de 35% para crianças entre 13 e 24 meses e de 45% para crianças de idade superior a 24 meses. A consequência da aplicação do critério acima produz o resultado representado no gráfico 2.

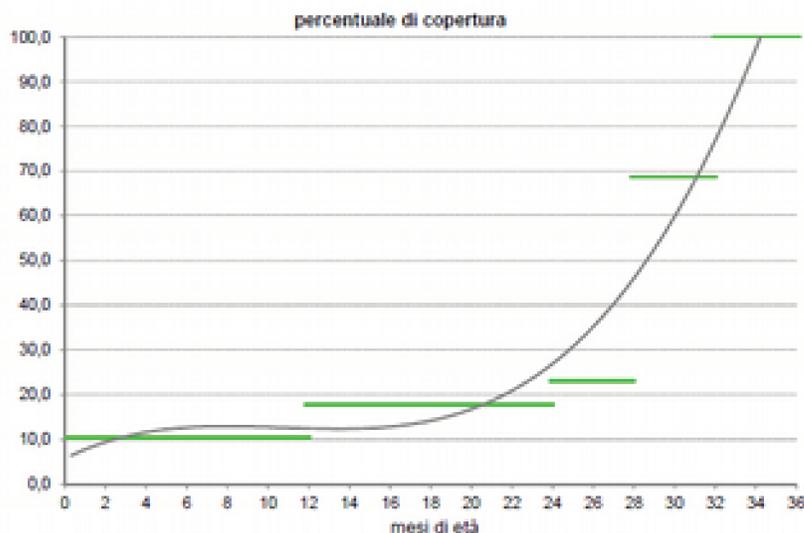


Gráfico 2 - Percentual de cobertura dos serviços educativos para a primeira infância segundo os meses de idade das crianças de 0-2 anos (2011-2012) - dados de usuários de creches e serviços educativos em 31/12/2011, ingressos antecipados em 31/12/2011, estimativas da população de 32-35 meses que tem acesso à escola infantil em 01/09/2011¹⁵.

¹⁵ Dados do documento: Monitoraggio Del Piano di sviluppo dei servizi sócio-educativi per La prima infanzia – Rapporto AL 31 dicembre 2011.

A interpretação desse gráfico evidencia que a potencialidade receptiva da oferta na escola infantil é muito consistente, mas dirigida exclusivamente a crianças de idade superior a 27 meses. Por isso, resulta que o percentual de cobertura dos serviços educativos para crianças de 28-35 meses é muito alta (68,6% para crianças de 28-31 meses e 100% para crianças de 32-35 meses, enquanto que para crianças menores que podem servir-se somente de creches e serviços educativos integrativos, o percentual de cobertura é muito baixo, não chegando nem mesmo a 20% para as crianças no segundo ano de idade e somente a menos de 10% para aquelas no primeiro ano de vida.

O Plano extraordinário relativo ao triênio 2007-2009 que previu o financiamento às regiões e províncias autônomas para o desenvolvimento dos serviços socioeducativos para a primeira infância teve como continuidade uma posterior destinação de fundos, segundo os dados de 07 de outubro de 2010 para o Fundo de Família¹⁶. Por tal motivo, no monitoramento efetuado em 31/12/2010, ocorreu um novo levantamento atualizado em 31/12/2011, de forma a colher os progressos feitos no desenvolvimento dos serviços socioeducativos para a primeira infância também no ano sucessivo aos dados de 2010, em virtude da desestabilização temporal subsistente entre a liquidação dos fundos previstos e o início das ações concretas de ampliação dos serviços em questão no território nacional.

Fortunati (2011) afirma que “o fluxo informativo proveniente das regiões e das províncias autônomas permite, mais uma vez, elaborar uma série de tabelas e de indicadores estatísticos. Em particular, foram predispostas as tabelas e os indicadores estatísticos já apresentados, de forma a dar continuidade histórica que simplifica a sua fruição e garante a comparabilidade dos dados ao longo do tempo”.

Em razão do relevante grau de variabilidade/ausência de homogeneidade da informação colocada à disposição, assim como da falta de resposta que ainda se registra em certo grau nas fichas de retorno, Fortunati (2011) conclui que “o quadro de conhecimento se apresenta, sem dúvida, incompleto em cada uma das sessões de monitoramento tomada individualmente; isso, não obstante a constância dos levantamentos fornece uma visão de conjunto do desenvolvimento dos serviços

¹⁶ Fondo Famiglia: uma iniciativa para apoiar aqueles que por causa da crise perderam seus empregos.

educativos para a primeira infância na mais ampla escala temporal. E é exatamente na dinâmica temporal do desenvolvimento que se concentra nessa última sessão de monitoramento, tendo chegado ao fim do quatro anos de financiamento extraordinário”.

A primeira atividade de levantamento para o monitoramento da atuação do Plano Extraordinário para o desenvolvimento dos serviços educativos para a primeira infância ocorreu em 31 de dezembro de 2008, ou seja, após quase dois anos do início do Plano.

Para compreender o estado da rede de serviços educativos para a primeira infância anterior ao Plano Extraordinário, é necessário recuperar o dado sobre o número de usuários frequentadores, fornecido pelo Istat nos seus levantamentos anuais a respeito dos gastos sociais.

É bom destacar que o dado ISTAT compreende os usuários nas creches e nos serviços educativos públicos ou particulares conveniados. Em relação ao monitoramento para a atuação do Plano Extraordinário os dados diferem em dois aspectos:

- a) em primeiro lugar, a atividade de monitoramento não releva o número de usuários, mas sim o número de vagas nas creches e serviços integrativos; isso induz à não perfeita correspondência entre os tipos de dados recolhidos, principalmente em favor do primeiro tipo;
- b) em segundo lugar, o dado do monitoramento se concentra no número de vagas nos serviços para a primeira infância tanto públicos como particulares.

Seguindo os dados do ISTAT, a potencialidade receptiva da oferta nas creches em 31/12/2007 é equivalente a 165.214, enquanto que nos serviços integrativos é de 36.345. No ano de 2006, a potencialidade receptiva nas creches cresceu mais de 11 mil unidades, enquanto que nos serviços integrativos foi de cerca 2.500 crianças.

Consequentemente, a potencialidade receptiva do sistema de oferta aumentou em 6,7%, em ambas as tipologias de serviço. Confrontando os dados do ISTAT em 2008 com aqueles resultantes da primeira sessão de monitoramento temos que a

potencialidade receptiva da oferta nas creches segundo o monitoramento em 31/12/2008 é equivalente a 209.211, superando em 32.949 unidades os dados ISTAT de 2008.

Em geral, de fato, a potencialidade receptiva do sistema de oferta, segundo o monitoramento é superior aos dados ISTAT porque inclui também a referência aos serviços educativos privados.

Em algumas regiões e províncias autônomas, por sua vez, os dados ISTAT são muito próximos aos dados do monitoramento: isso ocorre onde a totalidade da potencialidade receptiva do sistema da oferta é pública ou particular conveniada, por isso o distanciamento dos dados ISTAT é reduzido ou ausente. É esse o caso das Províncias autônomas de Bolzano e Trento e da Emilia Romagna.

1.4. AS LINHAS TEÓRICAS DE REFERÊNCIA

Desde os anos 70, período em que nasceram as primeiras creches, até hoje, muita coisa foi feita para transformar esses serviços que se ofereciam como lugares de ajuda, em espaços educativos. Como foi evidenciado por Finardi (1993), a creche viveu um desenvolvimento na ausência de modelos e ideias.

Afirma Finardi (1993) que “assistimos ao nascimento de realidades mutáveis nos locais e no tempo, em um contínuo processo de adaptação e de mudança. Realidades que no tempo se confrontaram com uma concepção nova da criança, importada do mundo da pesquisa neonatal”.

Stern, (1987), Kramer (1988), Kreisler (1986), Lebovici (1988), Sameroff e Emde, (1991) demonstram como a criança, desde o nascimento, é dotada de competências e habilidades, que a tornam capaz de interagir ativamente com o ambiente. Graças ao confronto com essa nova concepção da infância, foram iniciadas experiências que abriram o caminho para novas soluções organizativas e novos modelos educativos, teses para integrar a dimensão social à dimensão educativa. Surge, portanto, produtivo e em correspondência com o espírito científico e com os

convites da experimentação operacional, um confronto entre as várias experiências que, em alguns casos foram capazes de criar uma verdadeira tradição pedagógica.

A tomada de consciência e o confronto representam talvez o único método capaz de combinar conhecimento e pesquisa, para iniciar e fazer prosseguir a inovação não isolada e não conformista. É perseguindo esse fim e, sobretudo, com o fim de ilustrar as bases teóricas das quais essa dissertação e o projeto nela contido se derivam, que serão expostas a seguir as linhas teórico-operacionais que souberam dar à criança um ambiente capaz de estimulá-la, despertar a sua curiosidade, apoiá-la, um contexto, enfim, que possua as características necessárias para acolher um indivíduo em constante evolução. Enfoques que souberam transformar as creches em espaços educativos, que compartilham as mesmas finalidades educativas, a mesma visão construtivista do aprendizado e da promoção global da criança.

1.4.1. A casa das crianças de Maria Montessori

De acordo com o Centro de Estudos Montessoriano (2005), Maria Montessori foi a primeira mulher italiana a graduar-se em medicina. Os seus estudos se dirigiam às crianças anormais internadas no Instituto, com as quais ela iniciava uma reeducação senso-motora. Depois de obter uma segunda graduação em Letras e Filosofia começou a ministrar cursos de pedagogia na Universidade de Roma, até que lhe propuseram de abrir duas escolas que abandonaram a velha denominação de creche, para adotar outra mais centrada na infância: “casa das crianças”. As “casas das crianças” conheceram imediatamente uma rápida difusão na Itália e no mundo. O método montessoriano se caracteriza fundamentalmente por três objetivos:

- 1º) Tornar ativa a criança construindo para ele um ambiente sob medida;
- 2º) Individualizar a atividade da criança utilizando um material analítico que regule a aquisição gradual das habilidades senso-motoras;
- 3º) Socializar a criança empenhando-o em atividades de cooperação relativas ao cuidado da casa.

Montessori está convicta de que a criança possua em si mesma a energia psicofísica necessária à formação natural e espiritual do homem. Liberar essas energias, mortificada e reprimida por uma tradição autoritária, significa ajudar a criança a desfrutar plenamente das próprias capacidades de autoeducação. Tornam-se, portanto, indispensáveis os movimentos e as explorações do ambiente, através dos quais se desenvolvem as individualidades das crianças. Todo o mobiliário da “casa das crianças” é, por isso, feito sob medida, a fim que possam manipulá-lo, dominá-lo e utilizá-lo de forma autônoma. O abandono dos bancos rígidos e a organização do ambiente para os pequenos representam inovações radicais, disposição móvel e o mobiliário sob medida, se tornam logo características comuns a todas as escolas infantis. São desenvolvidas práticas didáticas, através do uso de materiais específicos para o desenvolvimento dos diferentes tipos de funções sensoriais: visual, auditiva, tátil, olfativa e gustativa. Muita importância é dada aos exercícios de vida prática, que são dirigidos à estimulação de comportamentos, sobretudo, cooperativos: vestir-se, desvestir-se, lavar-se, pentear-se, colocar a mesa são atividades que levam a criança a instaurar relações de cortesia e ajuda recíproca.

1.4.2. A escola steineriana

A primeira escola steineriana chamada Escola Livre Waldorf foi fundada em 1919 em Stuttgart pelo industrial Emil Molt para os filhos dos operários da fábrica Waldorf-Astoria, sob o comando de Rudolf Steiner, que estabeleceu os seus fundamentos pedagógicos. O impulso à origem dessa escola responde à exigência de uma renovação profunda da vida social, a partir da educação que nasce no Centro da Europa logo após a Primeira Guerra Mundial.

A propensão à verdadeira liberdade do ser humano é a base dessa concepção pedagógica. Steiner destaca principalmente as três fases de desenvolvimento da criança que correspondem aos primeiros três “sétimos”, em que a ação educativa da escola e da família são de vital importância. O que interessa nesse ambiente é o primeiro “sétimo” em que a criança conquista três principais faculdades: a posição ereta

e a capacidade de caminhar, o uso da palavra e a possibilidade de dizer “eu” a si mesmo.

Nessa fase a criança é acolhida no jardim da infância em uma atmosfera calorosa e protegida, com o auxílio de simples materiais naturais, e pode exprimir plenamente a sua criatividade e a sua fantasia. Além disso, através de atividades práticas promovidas pelos professores, pode conhecer o mundo a partir da imitação e do movimento. A criança não é considerada uma criatura passiva sobre a qual imprimimos noções e informações, mas um ser em transformação, rico de capacidades e talentos a serem desenvolvidos.

A ideia principal é que a potencialidade da criança é enorme e é de incalculável valor para a sociedade e para o mundo. O objetivo educativo fundamental é, portanto, o de colocar em prática uma metodologia e uma didática que permitam a cada criança descobrir e colocar em prática as próprias capacidades, procurando minimizar o mais possível os condicionamentos, as distorções e as intrusões do adulto. É tarefa do educador deixar o mais possível inalterado o conteúdo de cada individualidade, oferecendo bons instrumentos para o desenvolvimento concreto. O espaço em que vive a criança deve ser simples porque o quanto mais o ambiente for simples, mais a criança se sentirá segura e capaz de colocar em relação os objetos e os acontecimentos.

De fato, segundo Steiner, o desenvolvimento do mundo interior é alimentado não pela quantidade de estímulos externos, mas pela possibilidade de colocar em relação os diferentes estímulos. Leva-se a criança a ter uma boa percepção da cor, do gosto, da visão e da audição. Fundamental é respeitar o tempo para o jogo livre, momento em que a criança pode realmente autodeterminar-se e sentir-se livre. Trata-se de uma metodologia que tem por objetivo acompanhar a criança a tornar-se ela mesma, livre de preconceitos e capaz de orientar a própria vida em direção àquelas metas que ela se coloca.

É nesse sentido que a escola steineriana oferece uma educação para a liberdade. O empenho da pedagogia steineriana é o de colocar no centro do processo educativo o desenvolvimento do mundo interior da criança, tendo como meta a formação de indivíduos capazes de determinar a própria existência sem perseguir instintos egoístas, mas tendo em mente o bem comum. A máxima dessa pedagogia

pode ser resumida assim: não se educam as crianças para que deem satisfação hoje, mas com o olhar voltado para o homem de amanhã. O que mais interessa é o desenvolvimento das qualidades interiores.

1.4.3. O sistema das relações múltiplas

Segundo Formasa (1989), o sistema das relações múltiplas é a base de um projeto educativo desenvolvido nas creches dos bairros de Longuelo e Loreto¹⁷ nos anos 1986-1996. “A hipótese central leva a uma reflexão da relação clássica adulto-criança para dar lugar a uma pluralidade de relações que as crianças sabem discriminar e que são capazes de escolher. Não é mais imposto, na estrutura para a infância, um único modelo de relação com a figura de referência, mas a criança é colocada em condições de não submeter-se a ele e, portanto, de experimentar para depois escolher as suas referências comunicativas”. (FORMASA, 1989, p.101 -113).

A creche é vista como um sistema de relações múltiplas, permitindo a superação de concepções clássicas como:

- a) o apoio de uma única educadora de referência sem a qual a criança corre o risco de entrar em crise;
- b) a ideia de que a criança não é capaz de construir ativamente as próprias referências e, aliás, sofre pela falta de segurança na rotina;
- c) a convicção de que o grupo misto por idade causa danos aos pequenos, dada a agressividade dos maiores, quando, ao contrário, é o grupo paritário que leva ao emergir dos comportamentos agressivos, baseados na competição por hierarquia;
- d) a convicção de que as educadoras devem agir, satisfazendo as expectativas dos pais, assumindo assim uma tarefa da mesma importância que é aquela de oferecer uma experiência educativa diferente, não somente à criança, mas também aos pais.

¹⁷ LONGUELO e LORETO são bairros de Bérgamo Norte da Itália.

Através de um modelo educativo desse tipo, a criança é colocada no centro das próprias experiências e é totalmente sujeito ativo nas escolhas, permitindo-lhe viver a mudança como crescimento.

1.4.4. O Instituto da Rua Lóczy em Budapeste de Emmi Pikler

O Instituto de metodologia da Rua Lóczy em Budapeste, fundado em 1946 pela Dra. Emmi Pikler é conhecido no mundo inteiro, assegura às crianças sem família, desde o nascimento, condições e ideias do desenvolvimento psicofísico. Um dos objetivos principais do Instituto foi o de assegurar aos pequenos um crescimento favorável.

O Instituto surge em uma casinha nas colinas de Budapeste, onde comporta 70 crianças e a duração média da permanência é de um ano. As crianças ficam ali até a idade de dois anos e meio, três no máximo. O Instituto, graças ao trabalho da Dra. Pikler, e de tantos outros, representa um extraordinário exemplo de liberdade educativa.

A pediatra, determinada a evitar qualquer síndrome de institucionalização, concedia aos seus hóspedes, total liberdade motora e máxima atenção à relação adulto-criança, sobretudo, nos cuidados cotidianos. Pikler (1996) relata que “as crianças, em Lóczy vivem o máximo possível ao ar livre, em cada estação, nos meses mais quentes e ocupados brincando com os jogos mais simples. As educadoras os observam com afetuosa participação, mas não intervêm, não gritam de longe para chamá-los, menos ainda para pedir algo ou para propor um jogo. Dirigem-se às crianças, sempre individualmente, com um tom íntimo e disponível. Procuram dar a elas a calma necessária para o sono, oferecer espaços adequados para as diferentes atividades e numerosos objetos para manipular, deixar às educadoras o tempo necessário para fornecer cuidados individualizados, atribuindo a cada uma delas um grupo não maior que 9 crianças. Esforçam-se também para manter os grupos possivelmente estáveis, com as mesmas crianças e as mesmas educadoras”.

Dra. Emmi Pikler descobriu como a independência é parte integrante da filosofia da criança, guiando o seu desenvolvimento motor desde o nascimento. ‘Fundamental é

ouvir as necessidades individuais e estar atento ao tempo pessoal de cada criança. Somente assim se realizará finalmente o reconhecimento concreto da importância formativa e autônoma dos primeiros anos de vida.

A tese de fundo que orienta o trabalho de Pikler é que as crianças não devem ser continuamente estimuladas, exercitadas. Ensinar os movimentos à criança corresponde a negar de fato cada competência dela, inata ou adquirida por maturação autônoma. Ao longo de toda a infância o pequeno é exigido pelos adultos. Eles não lhe dão trégua: querem que ele supere depressa as etapas, que acelere os seus ritmos. Não sabem tolerar a sua lentidão natural, as suas repetições espontâneas, observáveis a partir do nascimento.

Já em 1931, Dra. Emmi Pikler tinha verificado pessoalmente a força evolutiva que a criança tem em si, sobretudo, se não recebe indicações ou incitações. Além disso, na atividade de pediatra sugeria sempre aos pais que não impedissem os movimentos livres dos filhos, que não desejassem acelerar o desenvolvimento com solicitações ou com posições antecipadas. Cada criança que nasce começa no seu percurso autônomo de crescimento com um movimento contínuo: fica bem pouco parado e estático em uma dada posição, como o adulto gostaria. É atraído por aquilo que vê ou que ouve, pela voz e pelos gestos de quem se ocupa dele e sucessivamente pelos objetos que tem para agarrar, levar na boca, lançar, balançar, perder ou encontrar. A conquista dos movimentos é o resultado do seu longo e personalíssimo exercício. O desenvolvimento procede do interior ao exterior e não vice-versa e é a própria criança que o conduz. Não existem méritos ou deméritos se uma habilidade se verifica em certa data mais que em outra: é necessário somente dar tempo a ela.

A criança não sabe quando está pronta, mas continua a mover-se tenta e tenta novamente, até que descobre casualmente um novo movimento, uma posição de maior equilíbrio. Então começa a repeti-los, corrigindo por si mesmo as tentativas que não foram bem sucedidas ou as posições inseguras, até que sinta que os domina e que pode refazê-los quando necessário, para alcançar, tocar, transportar um objeto.

Quase nunca Pikler faz referência à idade. A relação entre essa e a habilidade alcançada perde significado quando cada criança se puder seguir livremente o próprio andamento de crescimento, supera as várias fases com o próprio ritmo, diferente

daquele de outras crianças da sua idade, em uma graduação extraordinária e ao mesmo tempo com uma segurança e uma harmonia de movimentos que as crianças forçadas a eles não alcançam jamais. Isso vale dizer que observar é a solução que o pequeno encontra dentro de uma sequência de posições e não o fato que elas se manifestam em uma data cronológica”. (PIKLER, 1996, p.42 – 64)

As linhas teóricas de referência culminou na influência de Loris Malaguzzi integrando o pensamento de Piaget¹⁸, Vygotsky¹⁹, Dewey²⁰ na sua filosofia que considera a criança como um pesquisador. A implementação da abordagem de Reggio Emilia e San Miniato, nasce do pensamento e obra de Loris Malaguzzi.

A seguir, serão apresentadas duas experiências reconhecidas internacionalmente como abordagem política de qualidade para a primeira infância: Reggio Emilia e San Miniato.

¹⁸ JEAN PIAGET (1886-1980), pesquisador suíço. Sua preocupação central foi pesquisar o sujeito epistêmico.

¹⁹ LEV SEMENOVICH VYGOTSKY (1896-1934), teórico soviético, formado em Direito, apresenta obras complexas e profundas, por vezes, difusas, pois morreu cedo, deixando alguns estudos incompletos, bem como outras de suas pesquisas não foram traduzidas, devido ao contexto sócio-político em que a (ex) União Soviética se encontrava.

²⁰ JOHN DEWEY (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano, acreditava que as ideias só têm valor se puderem resolver problemas de verdade.

CAPÍTULO II

UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A QUALIDADE DA INFÂNCIA.

**“... não se pode compreender
as escolas de Reggio Emilia
se não se compreende
a cidade e a comunidade.”**

J. Bruner

2.1. REGGIO EMILIA E SAN MINIATO

No presente estudo traçamos uma fotografia dos municípios de Reggio Emilia e San Miniato que buscam compreender um projeto local e cultural da infância que capturam a ideia de uma comunidade política inspirada em Loris Malaguzzi.

Loris Malaguzzi nasce em 23 de fevereiro de 1920, em Correggio, província de Reggio Emilia. Região essa conhecida internacionalmente por ter recebido o nome de um dos mais renomados pintores renascentistas Italiano do século XVI, Antonio Allegri, conhecido como Correggio.

Relata Hoyuelos (2003) “que Malaguzzi aos três anos de idade mudou-se para Reggio Emilia por causa do trabalho de seu pai que era ferroviário. Em Reggio Emilia permaneceu até sua morte em 30 de maio de 1994. Malaguzzi foi professor por decisão familiar e mais tarde por convencimento cultural, estudou jornalismo, foi diretor teatral, comunista livre e, sobretudo pedagogo não ortodoxo, um pedagogo fora da pedagogia”.

O horror da guerra, a destruição da cidade pelos bombardeios, o medo estampado nas faces das pessoas, a fome, a morte, inúmeros funerais, as crianças mutiladas e órfãs. Essa terrível imagem foi o que determinou o significado e sentido de sua profissão e de sua vida.

Era uma vida dura de atentados, o terror dos Alemães, o toque de recolher, as fugas dos abrigos, as noites sem dormir no porão, os escombros, a fome (...) Me casei no último dia do ano de 1944, eu tinha 24 anos. Realizamos o matrimônio após o crepúsculo de uma pausa das sirenes, foi o toque de recolher (...) A história era horrível, a cidade estava lá na destruição, uma selvageria, com heroísmo e massacres, com seus mortos e sobreviventes. Eu me via ali com a morte de muitos colegas de classe, amigos, pessoas conhecidas(...)

Segundo Houyelos (2003), Malaguzzi era uma pessoa incômoda, eternamente insatisfeita e infinitamente criativa por sua capacidade intencional de ampliar e transgredir esteticamente os limites que a cultura e a tradição pedagógica propõem. Era uma pessoa impertinente por sua sincera curiosidade, capaz de fazer perguntas para procurar como respostas novas perguntas. O importante para ele era duvidar das verdades mais ferrenhas que fechavam o poder de pensar diferente.

Dotado de forte carisma, ternura, severidade e confiança. Conformismo e resignação eram duas palavras que não pertenciam ao seu vocabulário a suas atitudes nem ao seu conceito de trabalho e amizade. Houyelos (2003) afirma que a renúncia para Malaguzzi era símbolo de mediocridade. “Em seus olhos, nas palavras e rosto se podia revelar a imagem de um guerrilheiro, de um lutador, de um antifascista.” (p.41)

Com esta convicção permanente lia e estudava os livros da realidade, da dialética e principalmente as crianças. Assim foi formando uma cultura enciclopédica que não lhe impediu de construir uma visão original do mundo para realizar uma obra brilhante e complexa.

Explica Houyelos (2003) que Malaguzzi era um pragmatista que procurava, sem especulações a utilidade prática do pensamento, com uma capacidade quase natural de transformar as ideias em atuações pertinentes para cada tempo, pessoa ou lugar. Assim tinha a inteligência de saber exigir de cada um, diversas coisas para que desse o melhor de si mesmo, até o limite. Malaguzzi encontrava em cada pessoa o original e o genuíno que o distinguia dos demais. Em nenhum caso aceitava no trabalho a renúncia e exigia das pessoas que trabalhavam com ele uma responsabilidade ética muito forte. Exigia dos sujeitos a participação ativa e atuante das próprias ideias, era exigente com autoridade e em ocasiões com autoritarismo. (p.42)

Conta Hoyuelos (2003) que “a relação com Malaguzzi não era fácil, era um desafio, uma luta constante, uma provocação. Possuía uma força vulcânica e

contagiosa que estimulava a seguir e superar as dificuldades. Fascinava e surpreendia por seu entusiasmo, por sua convicção, por sua vontade de estabelecer relações exigentes”.

Um homem apaixonado por um trabalho que deu sentido a sua vida. Uma profissão que converteu num jogo: o de divertir-se. Para Malaguzzi, educar significa, sobretudo, otimismo, riso e uma alegria transbordante. Um otimismo que surge de uma profunda convicção nas potencialidades e criatividade do ser humano. Descreve Hoyuelos (2003):

Uma crença afastada da ingenuidade paradisíaca, de um romantismo nostálgico. Uma convicção baseada no rigor da experimentação como estratégia contínua e permanente sobre o conhecimento. (p.43).

A experiência reggiana está baseada na dedicação apaixonada e desinteressada de profissionais que converteram o projeto de Reggio em seu projeto de vida, como fez Malaguzzi.

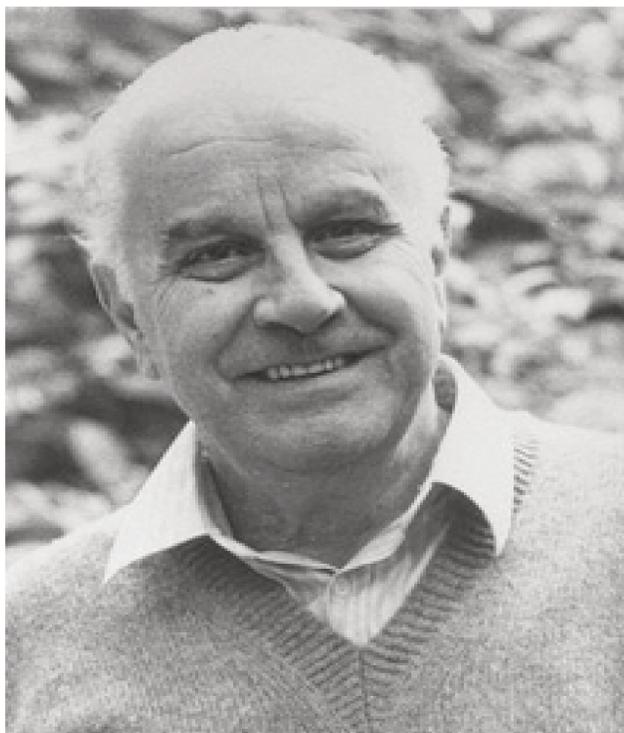


Foto 1 - Loris Malaguzzi (1920-1994)²¹

²¹ FOTO 1 reproduzida do livro "Attraversar confini" Comune di Reggio Emilia (2006, p. 74).

Sua personalidade original e criativa, sua atitude vital, inconformista e provocadora, seu compromisso político e social com a infância, sua paixão na atuação concreta, na utilização de símbolos e metáforas para expressar, a aceitação da complexidade e do sistêmico nas múltiplas relações imprevisíveis da vida, a busca do estético do poético no educativo, são algumas das impressões para narrar seu pensamento e obra.

Para a realização desta interpretação me fundamentei na tese de doutorado de Alfredo Houyelos de fevereiro de 2004.

Afirma Houyelos (2004) que Malaguzzi “foi capaz de antecipar grandes problemáticas sobre importantes questões humanas, fundamentalmente sobre o valor educativo no ser humano”.

A evolução de seu pensamento e sua obra está marcada em grande parte, por suas eleições profissionais e políticas que fazem referência explícita ou implícita às obras de Piaget, Marx, Rousseau, Gramsci, Dewey, Vygotski, Walon ou as teorias gestálticas²², além de diversas novelas, poesias e obras de boa literatura. Sua obra contém a presença de pedagogos e psicólogos contemporâneos ou anteriores, mas também filósofos, historiadores, artistas, sociólogos, cientistas, linguistas, poetas e antropólogos. Nomes, entre outros, como os de Freinet, Freire, Ferrière, Picasso, Klee, Bateson, Varela, Montalcini, Edelman, Bronfenbrenner, Montessori, Morin, Prigogine, Mead, Peirce, Heidegger, Sartre, Makarenko.

Declara Houyelos (2004) que “sua forma de estudar era como a de quem faz um quebra-cabeça sem conhecer a imagem final. Encaixava e desencaixava as peças em diversas composições que ajustava e desajustava com relações e combinações inesperadas”. (p.45)

Malaguzzi não era prisioneiro das ideias de ninguém, ainda que lhe agradasse beber de todas as fontes. Atualizava e metabolizava os autores em cada momento e fazia com eles uma operação de cuidado e sacrilégio, sabendo que o único sagrado para ele era o respeito aos direitos das crianças.

²² Teorias Gestálticas, é tornar mais explícito o que está implícito, projetando na cena exterior aquilo que ocorre na cena interior, permitindo assim que todos tenham mais consciência da maneira como se comportam aqui e agora, na fronteira de contato com seu meio.

Lembra Hoyuelos (2003) “para Malaguzzi trair estes direitos e potencialidades equivalia a trair todos os direitos e riquezas da espécie humana, isto é, a nós mesmos”. (p.45)

Somente concebia como sagrado a prática do respeito aos direitos da criança e do homem.

Malaguzzi admira Piaget por ter considerado no homem uma série de capacidades auto organizativas e de negociação ativa com o ambiente. Uma criança interativa com o ambiente, participativa e construtiva de seus processos de conhecimento. Hoyuelos (2003), afirma:

que Malaguzzi vive esta atitude construtivista e auto organizativa como uma autêntica libertação com respeito a epistemologia normativa prescritiva e predeterminante e isso satisfaz suas expectativas, as quais abre novas possibilidades de realizar novas demandas (p.86).

O pensamento e obra de Malaguzzi são complexos, coerentemente contraditórios, não esquemáticos nem reduzíveis a um modelo que se possa reproduzir.

Ressalta Hoyuelos (2004) que “não é possível entender a pedagogia de Malaguzzi dentro da quadratura rígida de um modelo tradicional. Seu pensamento se entende da forma de ver e de focar os problemas não só educativos. Afirma Hoyuelos que Malaguzzi é antimodelo, contrário a ordenar e sistematizar as coisas num método ritualístico repetitivo”.

Dessa maneira, o pensamento e obra de Malaguzzi se desenham em três fios: o da ética, estética e política. “Não existe uma ética sem estética nem sem uma atuação política; e não se pode compreender uma estética ou uma política sem os outros ingredientes, são elementos interdependentes.” (MALAGUZZI, 2003, p.31)

Os quadros²³ a seguir, desenhados por Hoyuelos (2003), apresentam o pensamento e obra de Loris Malaguzzi de forma a mostrar uma via mais eficaz de aproximação para entender sua obra. (p.32)

²³ Do livro “A estética do pensamento e obra de Loris Malaguzzi” de Alfredo Hoyuelos (2003, p. 32).

<p>Princípio 1</p> <p>A pedagogia sempre é política. Política e pedagogia estabelecem uma relação de caráter cultural e social</p>	<p>Estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A reciclagem profissional como construção de sujeitos políticos. • A relação básica entre investigação educativa e política. • A busca de solidariedades intelectuais.
<p>Princípio 2</p> <p>A escola e a educação são aspectos fundamentais de transformação social.</p>	<p>Estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A informação através de dados reais. • Para poder realizar uma transformação crítica da cultura e da sociedade, faz-se necessário realizar uma análise séria da situação política educativa do país. • Permanecer sempre em movimento. • A participação e a gestão social como formas de transformação social e política
<p>Princípio 3</p> <p>A participação e a gestão social são formas de intervenção política da escola na cidade e da cidade na escola.</p>	<p>Estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A participação das famílias e dos cidadãos na escola é uma questão de relações humanas. • A qualidade da habitabilidade dos espaços. • A ampla gama de oportunidades que a escola deve brindar. • A concepção prática da participação. • A institucionalização da participação. • O regulamento municipal.

Quadro 1 - Política

<p>Princípio 1</p> <p>A escola é um âmbito estético Habitável</p>	<p>Estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança como um motivo de prazer. • A qualidade do espaço-ambiente
<p>Princípio 2</p> <p>Construir pedagogia é sonhar a beleza do insólito</p>	<p>Estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Ateliê • A metáfora
<p>Princípio 3</p> <p>Educar supõe desenvolver as capacidades narrativas da sedução estética</p>	<p>Estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A documentação • A criatividade das cem linguagens de Loris Malaguzzi.

Quadro 2 - Estética

<p>Princípio 1</p> <p>A educação começa com a imagem da criança, uma imagem da criança que revela a indeterminação do ser humano.</p>	<p>Estratégias</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pedagogia da escuta. • A observação através de sondas de investigação/ação • A ideia do projeto frente ao da programação.
<p>Princípio 2</p> <p>Educar significa incrementar o número de oportunidades possíveis.</p>	<p>Estratégias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma adequada organização das escolas. • Os grupos pequenos. • Os papéis do adulto. • Distribuição ou repartição personalizada de responsabilidades.
<p>Princípio 3</p> <p>A criança é um sujeito com direitos históricos e culturais.</p>	<p>Estratégias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Defesa dos direitos das crianças, dos educadores, das famílias e da mulher. • A identidade da escola e da educação infantil. • Desenvolver os direitos da infância tomando emprestada a voz de suas cem linguagens.

Quadro 3 - Ética

Segundo Hoyuelos (2003):

A história de um pensamento e de uma obra deve responder à capacidade de auto-organização de todo processo de vida, o qual supõe juntar dois fatos complementares manter uma identidade através das operações de intercâmbio que produz com o meio e ao mesmo tempo, criar nessas interações novas formas que aparentemente finalizadas, vão seguir um desenvolvimento no seio de uma complexidade crescente. As escolas reggianas, inspiradas nas ideias de Loris Malaguzzi, sabem manter sua identidade original ao longo do tempo e ao mesmo tempo, estão abertas a dinamizar-se segundo avança a cultura ou mudam as crianças em suas formas de pensar ou de fazer. Sua aceitação da complexidade significa respeito a uma estrutura total (sem reconhecimento de partes isoladas) de uma filosofia educativa complexa, a de Loris Malaguzzi (p.17).

O pensamento e obra de Loris Malaguzzi se resumem em uma pedagogia ética, estética, política, complexa, biológica, cultural, relacional, sistêmica, participante, transgressora e construtiva que indaga e narra, como um projeto inacabado. Ressalta Hoyuelos (2003):

Em Reggio Emilia a educação a partir das crianças pequenas, foi sempre considerada como uma área de investimento estratégico para as políticas

públicas da cidade; um investimento participativo, para a economia, para a cultura e para uma maior coesão social. (p.38)

2.2. CONHECENDO REGGIO EMILIA

Reggio Emilia é uma cidade, ao norte da Itália (60 km de Bologna), de 171.688 habitantes. O município de Reggio Emilia, em consonância com o princípio da descentralização territorial da administração, constituiu quatro cidades-distritos (Cidade Histórica, Nordeste, Sul e Oeste). Os distritos coordenados pelo governo promovem e desenvolvem a comparação, a colaboração e a relação com os cidadãos, com as vilas, os bairros, com os organismos de gestão social, com entidades e associações culturais, recreativas, com outras realidades sociais de carácter gregário presentes no território e com os grupos de voluntariado.



Imagem 1 - Mapa da Itália mostrando a localização de Reggio Emilia

A aventura educativa de Reggio Emilia começa imediatamente depois da Segunda Guerra Mundial em 1945. Alguns grupos de mulheres ajudadas pelo povo por meio de um trabalho cooperativo construíram, literalmente com suas próprias mãos e com os tijolos das casas derrubadas pelos bombardeios, as primeiras escolas infantis para as crianças de três a seis anos. “Juntos homens e mulheres construímos os muros desta escola, porque a queríamos nova e diferente para nossos filhos” (Placa da Scuola Dianna, tradução livre)

No ano de 1963, a prefeitura de Reggio funda a primeira escola infantil (Scuola dell’Infanzia) laica para meninos e meninas de três a seis anos que não por acaso se chamou Robinson, como o herói de Defoe ²⁴ e em 1970, a primeira creche (Asilo Nido) para meninos e meninas de zero a três anos. A partir desse momento, foram-se construindo novas instituições educativas municipais, até a metade dos anos de 1980, consolidando uma rede de 21 escolas infantis e 13 creches. A história das escolas e creches municipais reggianas está unida a personagens e amizades como as de Bruno Ciari e Gianni Rodari, que dedicaram sua famosa obra “A Gramática da fantasia” à cidade de Reggio Emilia.

As creches e as escolas infantis da prefeitura de Reggio Emilia desde sempre se caracterizam pela modernidade das reflexões teóricas e pelo forte empenho na pesquisa e na experimentação. A rede de serviços dissemina a imagem de uma criança dotada de enormes potencialidades e sujeita a direitos, privilegia a atenção à criança, a observação e a documentação dos processos de aprendizagem, o confronto e a discussão. Outros traços distintivos são: a organização do trabalho conjunto, titulado “colegial”, a importância creditada ao ambiente, à intensa coparticipação na gestão por parte das famílias, a relação com a cultura da cidade e as mais vivas experiências expressas pela pesquisa nacional e internacional.

Com a inspiração humana e pedagógica de Loris Malaguzzi, a experiência educativa reggiana suscitou interesse internacional no final dos anos de 1970 e início dos anos 80, com a visita das primeiras delegações espanholas, japonesas, suíças, cubanas e francesas. Mas o reconhecimento mais importante acontece em 1981 com a

²⁴ DANIEL DEFOE (1660-1731), escritor inglês lembrado particularmente por seu romance sobre Robinson Crusoe.

exposição “L’occhio se salta Il muro” (Se o olho salta o muro) que foi representada no Museu de Arte Moderna de Estocolmo. Uma exposição sobre a qual Malaguzzi dizia: “Está contra qualquer tipo de pedagogia profética que sabe tudo antes que suceda. Que ensina às crianças que os dias são iguais, que não há surpresas e aos mais velhos, que só têm que repetir o que não puderam aprender”. (HOYUELOS, 2004, p.24, tradução livre).

A exposição foi transformada em duas versões (uma europeia e outra americana), chamada de “I Cento Linguaggi dei Bambini” (As Cem Linguagens da Criança), que viajaram durante mais de vinte anos por todo mundo. Reggio Emilia explode intensificando os intercâmbios e aumentando os reconhecimentos internacionais dos cinco continentes.

Em 1992, concede-se a Loris Malaguzzi o prêmio dinamarquês LEGO, para honrar sua obra a favor da infância. Em 1993, um prêmio análogo vem outorgado pela Fundação Khol de Chicago. Em 1994, depois de sua morte, chega o prêmio H.C. Andersen internacional da Mediterranean Association of International Schools.

Nasce, em 1993, Reggio Children, trata-se de uma sociedade (de capital público e privado) que procura promover o enorme e prestigioso patrimônio da experiência reggiana em todo mundo.

Essa experiência é hoje objeto de múltiplos seminários de estudo e aprofundamento, celebrados tanto em Reggio como em outros países. É um fenômeno que implica muitíssimas publicações, teses, licenciatura, transmissões televisivas, documentários e filmes realizados na Itália e no estrangeiro.

2.2.1. Organização política da creche e educação infantil no município

“O novo poderá ser conquistado por quem consiga reunir na escola a força crítica, da participação democrática e da imaginação, com os requisitos organizativos e culturais, científicos e operativos.” (MALAGUZZI, 1996, p.25)

A população de crianças residentes na cidade de Reggio Emilia é de 10.052, representando cerca de 6% da população. O documento Balanço Econômico de 2012²⁵ da prefeitura de Reggio Emilia apresenta que 6.628 crianças representando cerca de 65,8% das crianças residentes frequentam uma creche ou uma escola infantil.

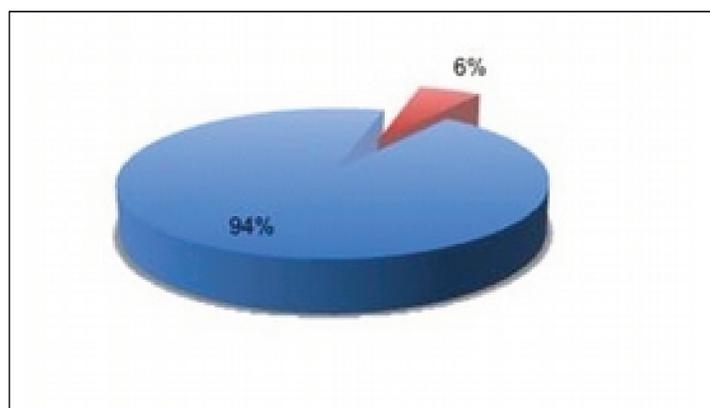


Gráfico 3 - Popolazione 0 – 6 anni²⁶

A prefeitura de Reggio Emilia organizou seu sistema em 33 instituições geridas pela prefeitura, 21 geridas pela FISM (Federação Italiana das Escolas Maternas). 14 instituições geridas pelo Estado e 15 cooperativas conveniadas.

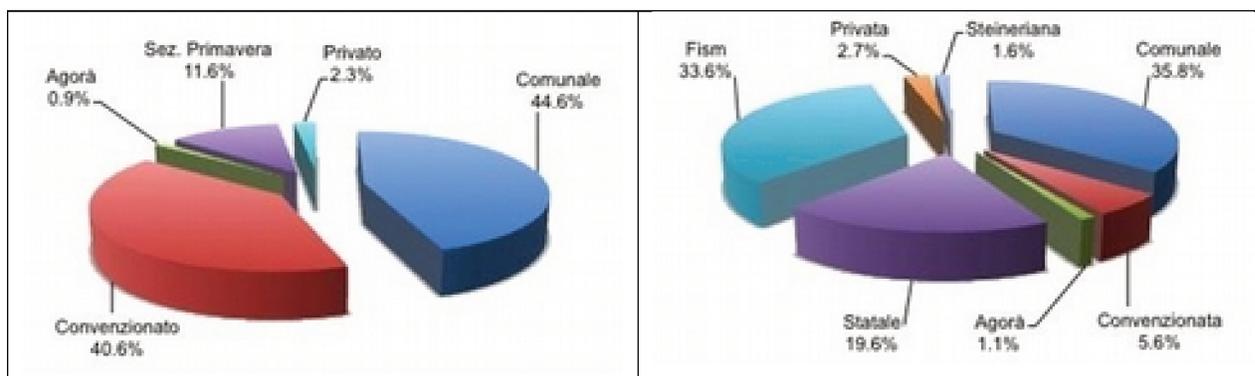


Gráfico 4 - Sistema das Instituições²⁷

Uma peculiaridade da cidade é representada pelo fato de que Reggio Emilia viveu, nos últimos 20 anos, importantes alterações demográficas que modificaram

²⁵ DADOS do Plano Programa – Balanço Econômico Orçamentário 2012 – deliberação PG 2367/32 de 13/02/2012.

²⁶ Em Reggio Emilia são 10.052 crianças de 0 – 6 anos (65,9% das crianças residentes frequentam uma creche ou uma escola infantil). Fonte: Balanço Econômico: Relatório Integrativo – 2012 – deliberação PG 2367/32 de 13/02/2012.

²⁷ Fonte: Balanço Econômico: Relatório Integrativo – 2012 – deliberação PG 2367/32 de 13/02/2012.

profundamente a composição por classes de idade e por proveniência dos residentes. O município registrou um significativo e rápido aumento populacional: dos cerca de 130.000 habitantes em 1986 (dado quase estável nas décadas anteriores) aos atuais 171.000 com um aumento de aproximadamente 33%.

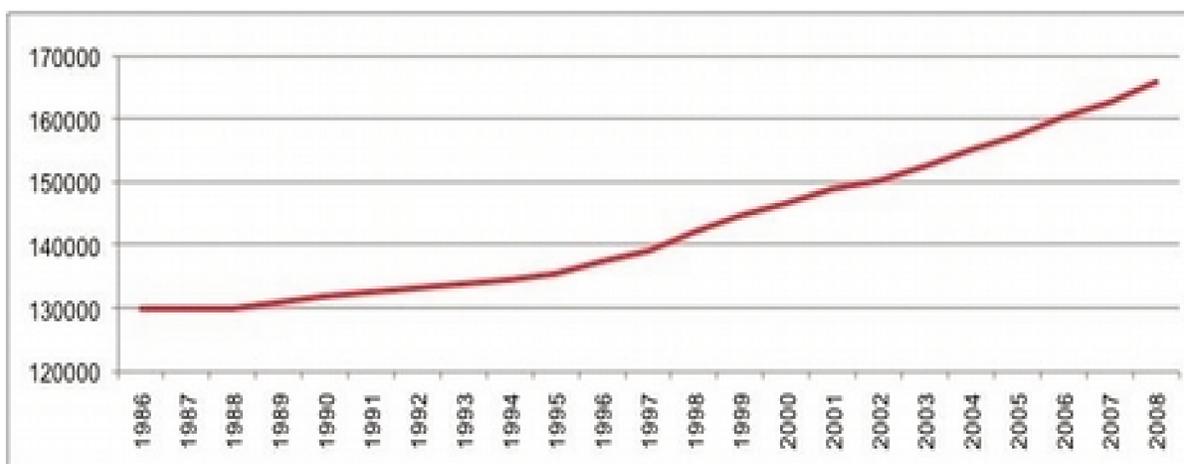


Gráfico 5 - Crescimento Demográfico²⁸

Segundo o documento da Comissão Europeia ²⁹, o crescimento demográfico foi constante desde os anos 90 e pode-se atribuir principalmente a três fatores: uma maior taxa de natalidade, o aumento da vida média dos habitantes e a alta taxa de imigração de outras regiões da Itália e do exterior.

A distribuição dos residentes incidiu de modo diferente sobre a densidade da habitação dos Distritos, as maiores zonas populosas são aquelas dos Distritos Nordeste, na qual residem os 32,94% da população, e Sul, na qual residem 28,25%.

A taxa de natalidade nacional aumentou, passando de 6,4 por mil em 1986 a 11,2 por mil em 2010 e esse fenômeno pode estar parcialmente ligado à forte presença de cidadãos migrantes na cidade, mas indicam também alterações no comportamento dos jovens do município orientados a formar famílias mais numerosas.

Em consequência do aumento da taxa de natalidade foi alterada a composição por faixas de idade da população residente. A faixa de residentes em idade escolar de 0-14 anos representa hoje aproximadamente 15% dos habitantes, registrando um

²⁸ Fonte: Balanço Econômico: Relatório Integrativo – 2012 – deliberação PG 2367/32 de 13/02/2012.

²⁹ COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO EUROPEIA – Educação e cuidado da primeira infância de 17 de fevereiro de 2011.

aumento expressivo: dos 18.000 alunos em 2000 aos 26.000 em 2011. Evidencia-se um crescimento significativo da faixa de idade pré-escolar (de zero a cinco anos) que representa hoje 6,5% de toda a população. Quase tão importante para a entidade é o crescimento da população em idade correspondente ao ciclo de formação primária (seis a dez anos) que representa 5,1% e do ciclo secundário inferior (onze a quatorze anos) que representa 4,7% do total dos residentes.

O aumento da taxa de natalidade, associado à diminuição da taxa de mortalidade (passado de 10,8 por mil em 1986 a 9,4 em 2011) e ao aumento da vida média dos habitantes, leva a cidade a ter atualmente uma composição da própria comunidade diversa daquela de 25 anos atrás.

Um grupo de anciãos em crescimento e um aumento da faixa de recém-nascidos definem um quadro de sociedade que muda, gerando novos sistemas de relações e de redes de assistência, favorecendo também a ativação de fenômenos de “envelhecimento ativo” que poderiam trazer novos recursos como possíveis voluntários em apoio à comunidade. No contexto atual, de redução de recursos econômicos a disposição da entidade local, a distribuição da população por faixas etárias que assume as características acima descritas, impõe importantes desafios à administração na definição das políticas locais capaz de aproveitar novas oportunidades e atender as novas necessidades.

Outro fator que contribuiu para o crescimento demográfico da comunidade Reggio Emilia e que indica uma importante mudança nos hábitos e nas características dos residentes, como também no seu acesso aos serviços e na expressão de participação na vida dos cidadãos, é o fenômeno migratório.

Em 31 de dezembro de 2010, a população de nacionalidade estrangeira registrada no recenseamento do município de Reggio Emilia era equivalente a 28.856 habitantes, com um aumento de 8,2% em relação ao ano anterior. A incidência dos estrangeiros sobre a população residente total é de 16,9%, valor mais que triplicado em relação ao registrado há dez anos, em 1999. Os estrangeiros de origem europeia superam as outras proveniências continentais e em particular aquelas da África que prevaleceram por toda a década passada.

A nacionalidade predominante é a albanesa com 3.579 pessoas, enquanto outras nacionalidades de dimensão consistente que superam as mil pessoas provêm, nesta ordem, do Marrocos (3.240), China (2.925), Ucrânia, Romênia, Gana, Egito, Tunísia e Moldávia. A origem cultural e geográfica de populações imigrantes determina novas modalidades de acesso aos serviços, novos conceitos de participação e novas expectativas no exercício do direito à cidadania e à educação dos seus filhos.

A presença de residentes de origem estrangeira não é igualmente distribuída nas diversas áreas da cidade. O Distrito que vê uma maior incidência de residentes estrangeiros em relação à população total é a da Cidade Histórica, com mais de 27%; seguido do Distrito Nordeste com 19,79%; o Distrito Oeste com 15,21% e o Sul com 9,81%.

A população imigrante registra a maior concentração nos grupos etários centrais (de 20 a 50 anos), evidenciando como a escolha migratória está, de fato, ligada à busca de oportunidades de trabalho estável. Reggio Emilia, pelas condições de habitação e de serviços oferecidos, é frequentemente uma cidade de segunda chegada nos percursos da migração, com um alto número de reagrupamentos familiares e de nascimentos de filhos de migrantes, crianças de segunda geração que, embora participando desde o nascimento na vida da comunidade não são reconhecidas pela legislação como cidadãos italianos, mas permanecem ligados à cidadania dos pais. Nas faixas de idade escolar e pré-escolar, a população estrangeira incide para os 21,1% nos mesmos grupos etários da população residente total. Uma incidência em constante aumento, considerando que em 2011 as crianças nascidas de pais imigrantes em Reggio Emilia foram aproximadamente 30% do total de recém-nascidos.

Hoje, o município de Reggio Emilia, nos oferece um sistema público integrado de serviços educativos de 0-6 anos, composto por creches de gestão municipal e cooperativa, escolas de educação infantil, administradas pela prefeitura, pelas cooperativas, pelo Estado e pela FISM (Federação Italiana das Escolas Maternas).

A prefeitura investiu no ano de 2011 ³⁰ cerca de vinte e dois milhões, cento e sessenta e cinco mil euros para todas as instituições e serviços educativos de 0 a 6

³⁰ DADOS do Plano Programa – Balanço Econômico Orçamentário 2012 – deliberação PG 2367/32 de 13/02/2012.

anos. O documento Balanço Econômico de 2012 apresenta os dados da prefeitura de Reggio Emilia:

- a creche tem um orçamento total de 6.338.796 euros, deste 22,90% é contribuição familiar determinada de renda. O custo médio anual de uma criança é de 7.953 euros;
- a escola infantil tem um orçamento total de 7.618.268 euros, deste 19,75% é contribuição familiar determinada de renda. O custo médio anual de uma criança é de 5.373 euros.

2.2.2. O funcionamento das creches e escolas infantis

As escolas infantis funcionam de 1º de setembro a 30 de junho com a possibilidade de oferecer serviço de verão para as famílias que venham a precisar. O horário de atendimento é das 8h às 16h, com a possibilidade de entrar às 07h30min. e sair às 18h30min. para as famílias que justifiquem a necessidade. A equipe tem um calendário anual aproximado de 24 de agosto a 13 de julho do ano seguinte

De acordo com Malaguzzi (1996), nas escolas de Reggio os educadores trabalham em duplas ou em trios, em cada sala de aula, compartilhando o mesmo grupo de meninos e meninas. As relações entre os adultos da escola e os das famílias se consolidam através de uma multidimensionalidade de formas, intercâmbios, diálogos que produzem elaborações e formas de compartilhar que são educativas e didáticas, até consolidar-se nos conselhos de gestão social.

De acordo com Hoyuelos (2003) o que caracteriza as escolas infantis de Reggio é essa organização concreta que permite e possibilita dar uma qualidade à relação coerente entre a teoria e a prática. Também afirma ao estudar as relações sociais que:

- a) as escolas para serem amáveis são pequenas com no máximo 110 crianças o mais comum é que não ultrapassem os 100;

- b) nas creches há onze educadoras, uma educadora para o serviço da tarde, uma cozinheira, três auxiliares de cozinha ou limpeza com jornada completa e três de meia jornada. Todo o pessoal (inclusas cozinheiras e auxiliares) trabalha por convênio, 31 horas semanais em sua função (com as crianças ou em seu posto oficial de trabalho) e cinco horas (acumuladas durante o ano) dedicadas para reuniões pedagógicas, formação continuada, elaboração de projetos, preparação de materiais, participação das famílias (reuniões, festas, entrevistas, gestão social...);
- c) nas escolas infantis há quatro salas de aula, sempre com duas educadoras por classe, uma educadora para o serviço da tarde, uma atelierista (um profissional com habilitação em artes), uma cozinheira e duas ou três auxiliares de limpeza e de cozinha com jornada completa, além de duas ou três com meia jornada. Todo este pessoal trabalha 30 horas semanais em sua função educativa e seis horas para as atividades de reuniões pedagógicas, formação continuada, elaboração de projetos, preparação de materiais, participação das famílias;
- d) a Prefeitura de Reggio dispõe de outros serviços para um adequado funcionamento das escolas: um diretor geral pedagógico, coordenadoras pedagógica, psicóloga, um Centro de Documentação e Investigação Educativa, um laboratório de animação teatral, um centro de vídeo, um centro fotográfico e um centro de reciclagem criativo (formado por um pessoal voluntário que organiza diversos materiais que empresas doam gratuitamente e que servem para realizar propostas nas escolas). E a essa equipe adicionamos um total de 20 pessoas que trabalham na parte administrativa das escolas. (HOYUELOS, 2003, p.53-54).



Foto 2 - A comuna de Reggio Emilia³¹

A elaboração de um projeto³² relativo à organização dos espaços e aos objetos e materiais colocados à disposição das crianças, é um aspecto relevante na concepção da creche e da escola infantil como sistema, em que cada elemento concorre para determinar a qualidade da experiência oferecida às crianças e também aos adultos que compartilharão essas experiências com elas.

Reggio Emilia contrapõe essa inadequação na maior parte das estruturas, do ponto de vista arquitetônico. Refletir sobre os espaços disponíveis, sobre os quais devem e podem estar as funções a que devem responder e pensar a uma organização em que cada parte tem um significado não isolado, mas em relação a todo o resto, é a primeira coisa a fazer. Acima de tudo, é útil pensar e criar hipóteses sobre a organização do espaço em relação ao que pode acontecer no seu interior, o que podem fazer as crianças juntas e com o adulto, no pequeno e no grande grupo, ou mesmo sozinhas. A ideia de um projeto dinâmico e sistêmico, que verifica continuamente a correspondência entre os objetivos que a guiaram e o real uso das oportunidades e dos

³¹ Foto 2 – selecionada do arquivo da comuna de Reggio Emilia do Centro de Documentação e Pesquisa Educativa das Instituições Escolares e Creches da comuna de Reggio Emilia.

³² Além da documentação utilizada observações in loco feitas pela observadora

recursos colocados à disposição das crianças, provocando ajustes periódicos, parece o mais adequado a garantir um espaço plenamente aproveitado e vivido na experiência das crianças. A dimensão de “fechamento e abertura” na organização dos diversos espaços ou ângulos é a primeira regra a ser considerada. Trata-se de criar espaços definidos por um limite, mas também comunicantes, em que a disposição final dos móveis e a escolha consciente dos materiais sugiram já o seu possível valor de uso, o que as crianças possam fazer dentro dele.

O ambiente transmite imediatamente a quem entra na estrutura, mesmo ocasionalmente, a imagem de uma situação organizada, calorosa e acolhedora, na qual são imediatamente visíveis os traços das experiências que as crianças e os adultos compartilham dentro dele. O investimento na qualificação dos espaços transparece a intenção de oferecer às crianças e aos adultos uma experiência rica, aberta, onde o respeito pelo interlocutor e a procura pelo bem estar junto aos outros, se conciliam com a exigência de regras e de uma precisa organização, capaz também de mudar, renovar-se, enriquecer-se através de um diálogo contínuo e aberto entre as diversas partes – crianças, educadores e pais – para os diferentes papéis que cada uma delas reveste e pode construtivamente colocar em ação.

2.3. CONHECENDO SAN MINIATO

San Miniato é um centro de provável origem longobarda³³ que teve notável importância na idade média quando, por quase um século, foi sede dos Episcopados imperiais³⁴. Cidade independente desde 1370, desde então começou a fazer parte da República florentina da qual seguiu os feitos desde o nascimento do Estado Unificado.

O território da cidade, particularmente estendido, conta com mais de 28.000 habitantes, distribuídos, além do Centro Histórico, em numerosas outras frações, entre as quais, com maior relevância, Ponte a Egola e San Miniato Basso, localizadas na

³³ Longobardo: é a língua extinta falada pelos Lombardos, um povo germânico que colonizou a Itália no século VI.

³⁴ Episcopal: era um antigo Estado eclesiástico que existiu por cerca de oito séculos (de 1027 a 1802).

planície e que tiveram o seu crescimento em concomitância com o desenvolvimento industrial.

A população, em particular, registrou um gradual e constante incremento devido, em larga escala, ao fenômeno da imigração, que, nos anos 1960 e 1970, vinha das áreas do sul do País, sucessivamente, nos anos 1980, era devida ao deslocamento da população das cidades vizinhas, em concomitância com a crise da madeira e da mecânica, e, mais recentemente, do terceiro mundo.

O contexto socioeconômico do Valdarno³⁵ inferior constituiu um elemento de atração da população e da força de trabalho. É, inclusive, sede de alguns dos polos produtivos mais significativos e ricos da Toscana: o polo de curtumes e o polo de calçados.

Se o desenvolvimento industrial e artesanal é a característica mais evidente da zona de planície do território, o eixo da rodovia Firenze - Pisa - Livorno, que leva diretamente a San Miniato, favorece o atual crescente desenvolvimento de um turismo agrícola e cultural.

O contexto cultural e socioeconômico permitiu o desenvolvimento e a implantação de uma forte política de serviços dirigidos à comunidade local, que há tempos identificou no sistema de oportunidades oferecidas às crianças pequenas e às famílias um elemento fortemente caracterizador da ação da Administração Municipal.

2.3.1. Os traços característicos do projeto educativo dos serviços

O protagonismo da infância, o caráter aberto e grupal do trabalho educativo e a ampla margem dedicada à participação das famílias como dado condutor do projeto educativo, constituem os três principais eixos sobre os quais se construiu a experiência de San Miniato em relação à gestão dos Serviços Educativos para a Infância.

Desses três valores derivam-se outras três grandes qualidades que contribuíram posteriormente para definir o quadro de referência das experiências:

- 1^a) a valorização do ambiente como recurso relacional e não como simples recipiente;

³⁵ Valdarno: é um vale.

- 2ª) a atenção aos processos de aprendizagem das crianças e não somente uma precoce ânsia de ensinar e de instruir;
- 3ª) o investimento na memória - com estratégias de observação e documentação - como motor de uma reflexão do grupo sobre as ações e sobre os processos de experiência.

São esses os principais traços característicos da experiência realizada na realidade de San Miniato, assim como dentro de muitas outras realidades, além do aspecto cultural, as consequências que desse nível de experiência se derivam são as seguintes:

- a) a infância e a sua educação assumidas - como é justo que seja - como fatos públicos e não privados;
- b) as políticas para a infância, através da qual, como princípio do apoio positivo à renovação das funções educativas da família;
- c) a presença de serviços como recurso para a promoção do compartilhamento das responsabilidades dos cuidados com os filhos em um quadro de oportunidades equivalentes no acesso ao mercado de trabalho.

É precisamente nesse quadro de referência que as escolhas históricas e atuais da Administração Municipal de San Miniato no Setor dos Serviços Educativos para a Infância tornaram possível a realização, nos últimos trinta anos, de uma pluralidade de ofertas de serviços dirigidos às crianças e às suas famílias.

A grande atenção à organização do espaço educativo, o cuidado nas relações, a atenta escolha das propostas de atividades e o investimento na documentação e verificação em grupo do trabalho constituem traços caracterizantes do projeto dos Serviços, assim como a atenção às dinâmicas de participação das famílias na vida dos Serviços, que se desenvolvem em numerosas e diversificadas situações ao longo do tempo.

O reconhecimento das potencialidades das crianças, juntamente com a atenção às necessidades das famílias, solicitou um contínuo percurso de qualificação, ampliação e diferenciação dos serviços, na pesquisa de uma sintonia entre as transformações socioculturais que estão ocorrendo e um tipo diversificado de oferta de Serviços, capaz de apoiar crianças e famílias nos novos cenários emergentes.

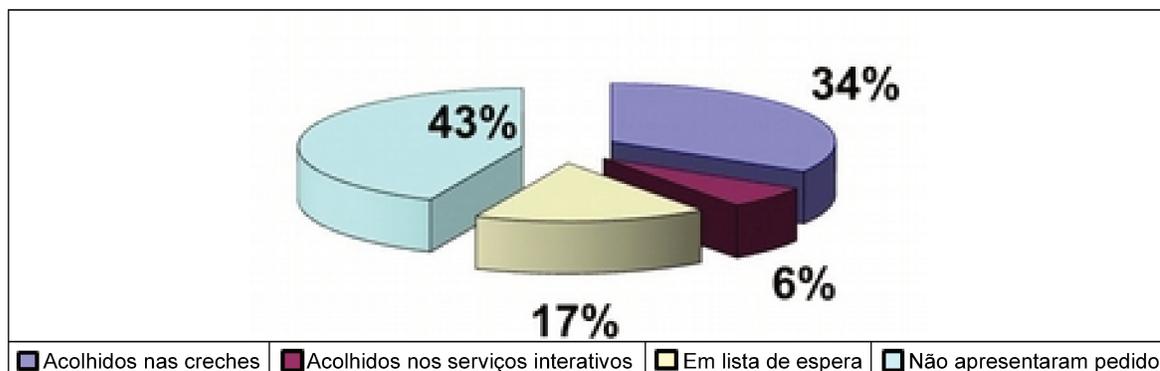


Gráfico 6 - A condição atual dos serviços em relação à população em idade ativa está bem representada no seguinte gráfico, referido no ano educativo de 2012-2013 ³⁶.

A potencialidade do sistema das creches permite acolher 34% das crianças na idade adequada, acrescentando-se mais 6% de crianças que podem frequentar a Área de Encontro e Jogos “IL PAESE DEI BALOCCHI” (O país das brincadeiras).

De maneira geral, portanto, quase a metade das crianças de zero a três anos frequenta um serviço educativo. Com uma demanda que chega aos 60%, a lista de espera para o acesso à creche retarda mais o ingresso de muitas crianças nos serviços.

2.3.2. As estratégias de desenvolvimento e as formas de governo do sistema integrado dos serviços educativos

O desenvolvimento geral dos serviços, o mais recente incremento da oferta com referência à tipologia da creche apoiou o incremento paralelo da demanda de serviços.

³⁶ Dados do documento: Monitoraggio Del Piano di sviluppo dei servizi sócio-educativi per La prima infanzia – rapporto AL 31 dicembre 2011.

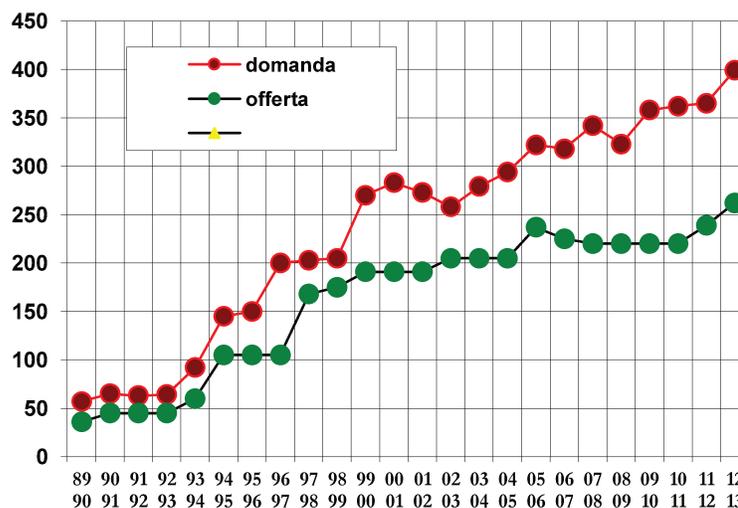


Gráfico 7 - Demanda X Oferta³⁷

Um elemento característico e estrutural do sistema dos serviços consiste no fato que uma parte é confiada à gestão de cooperativas sociais.

A escolha é apoiada por avaliações de ordem estratégica, com a consciência de que uma diversificação do quadro dos protagonismos envolvidos na gestão dos serviços possa constituir elemento de vitalidade para a totalidade do sistema.

De forma mais particular, as modalidades com as quais foi se concretizando a hipótese de integrar, no âmbito do Sistema Geral dos Serviços, os diferentes protagonismos, seguiu diferentes fases:

- a primeira – enfim bem consolidada – foi constituída pela perspectiva da licitação da gestão de alguns serviços públicos municipais;
- a segunda – essa consolidada depois de uma fase prolongada de experimentação – referiu-se ao desenvolvimento de relações convencionais com estruturas privadas autorizadas ao funcionamento e sucessivamente creditadas;
- a terceira – no momento em vias de desenvolvimento – consiste na prefiguração de um mecanismo de apoio à iniciativa privada constituído pela concessão.

³⁷ Dados do documento: Monitoraggio Del Piano di sviluppo dei servizi sócio-educativi per La prima infanzia – rapporto AL 31 dicembre 2011.

Na experiência da relação com iniciativas privadas que tenham superado o exame de credenciamento, nas verificações preliminares sobre o serviço acrescentou-se com o tempo o hábito de compartilhar momentos de coordenação, supervisão e formação voltados para o todo do sistema local dos serviços.

Fortunati (2011) afirma que “o sistema permite equilibrar a autonomia recíproca e natural dos sujeitos envolvidos com a perspectiva de oferecer às famílias uma representação da totalidade do quadro do sistema da oferta acima de tudo coerente”.

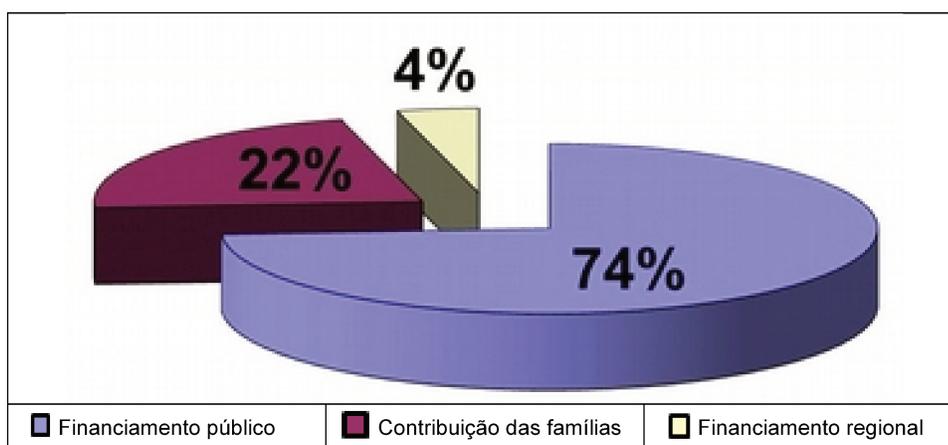


Gráfico 8 – Financiamento Público³⁸

O financiamento público abrange a maior parte dos custos de gestão e garante um acesso generalizado e igualitário aos serviços.

2.3.3. O Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância “LA BOTTEGA DI GEPETTO”

O nível das experiências alcançadas pelos serviços educativos para a infância de San Miniato, o seu consolidado projeto pedagógico, o forte enraizamento dentro da comunidade local e o prazeroso contentamento registrado por parte de numerosos observadores nacionais e internacionais empenhados no desenvolvimento de políticas a favor das crianças e das famílias levaram ao nascimento do Centro de Pesquisa e

³⁸ Dados do documento: Monitoraggio Del Piano di sviluppo dei servizi sócio-educativi per La prima infanzia – rapporto AL 31 dicembre 2011.

Documentação sobre a Infância “**LA BOTTEGA DI GEPETTO**”, desde 1999, Instituição da Prefeitura de San Miniato.

LA BOTTEGA DI GEPETTO:

- promove atividades de pesquisa e documentação relativas aos Serviços Educativos para a Infância da Prefeitura de San Miniato e constitui ponto de referência para a Zona Educativa do Valdarno Inferior;
- desenvolve a rede de relações com outras realidades locais e sujeitos empenhados no desenvolvimento de experiências de qualidade no projeto e gestão de serviços educativos para a infância;
- participa e apoia a evolução das Políticas para a Infância e a atualização das estratégias educativas elaboradas dentro dos Serviços Educativos para as crianças e as famílias.

O Centro é Agência credenciada da Região Toscana para a formação superior e para a formação contínua (decreto n. 2426 de 28.04.03, publicado no boletim oficial da Região Toscana - BURT n. 26 del 18.06.03) além de Organização qualificada pela Certificação ISO 9001 / UNI EN ISO 9001: 2000 para o Projeto e distribuição de serviços de formação, consultoria e atividade documental no âmbito das intervenções educativas para a infância.

Fortunati (2011) conclui, “desejamos poder cultivar uma rede de trocas e discussões entre pessoas e realidades, dentro da qual se possa continuar a discutir, refletir e projetar juntos experiências de qualidade para as crianças e para as famílias”.

CAPÍTULO III

CRECHE E ESCOLA INFANTIL: UM LOCAL POLÍTICO E DE PRÁTICA DEMOCRÁTICA

“A utopia está no horizonte
Me aproximo dois passos,
Se distancia dois passos.
Caminho dez passos
E o horizonte corre dez passos mais.
Por mais que eu caminhe,
Nunca o alcançarei.
Para que serve a utopia?
Para isso, para caminhar.”
Eduardo Galeano

3.1. GENERALIDADES

Começar o texto com uma citação sobre a função da utopia³⁹ nos motiva a caminhar e nos coloca sempre novas perguntas e novos desafios. A construção de políticas públicas dirigidas a criança de zero a seis anos impõe a necessidade de trabalhar metodologias de ação que concretizem os pressupostos para a integração de políticas sociais, metodologias que deverão incorporar de forma efetiva e prática as necessidades e demandas da comunidade. Apresentamos às políticas públicas do município de Reggio Emilia e San Miniato adequadas à realidade e à busca da integração entre os diversos setores, atores e agendas de trabalho.

³⁹ É importante lembrar que UTOPIA não significa apenas o “o sonho impossível”, mas, principalmente “o não feito ainda”, “o não realizado ainda”. Projeto Tudo Haver/Murik – BH, 2000.

Na hora de implantar políticas deve-se considerar a junção entre o planejamento, a supervisão de processos e o gerenciamento de pessoas, visando atingir os objetivos projetados, como colocam Thompson Jr. e Strickland (2002):

A implementação da estratégia é principalmente uma atividade orientada para as operações que gira em torno do gerenciamento de pessoas e processos. A tarefa é a de converter estratégias em ações, para que os objetivos sejam alcançados. (p.311)

Segundo Perez (2010), é importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona. Também é importante investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são implementadas e como elas funcionam e se são exitosas.

As escolas de Reggio Emilia nasceram por meio de iniciativas populares como um ato de esperança e solidariedade. Pais, educadores e cidadãos em geral participaram da construção e gestão das escolas, iniciadas em 1963. As instituições foram municipalizadas em 1967, assim a educação infantil pública nasce com a participação e o compromisso de todos.

A nossa sociedade e a cultura reggiana são tradicionalmente marcadas pela solidariedade social. A população desta cidade tem raízes de estabilidade e continuidade no tempo. A família, em função das rápidas mudanças das últimas décadas, é ainda o primeiro núcleo social forte e precisa do apoio da respectiva família de origem. (CAGLIARI, 1994, p.8, tradução livre).

Havia um cenário político favorável quando Malaguzzi deu início ao trabalho com as crianças, educadores e famílias no Norte da Itália: movimentos estudantis, feministas, sindicatos lutavam pela educação como prática dos governos de esquerda. Em 1968 e 1971, foram sancionadas leis que entendiam a frequência à creche e pré-escola como direito (FARIA, 2007).

Segundo Rinaldi (2002), “a implementação de políticas e práticas na educação da primeira infância está inexoravelmente relacionada à questão pedagógica. A solução que Reggio Emilia adota é a escola que organizamos reflete diretamente o nosso conceito sobre as potencialidades e sobre os direitos das crianças, bem como o papel e a tradição que a nossa sociedade elabora para eles”.

A escola é o lugar onde o presente é elaborado na trama entre passado e futuro, entre memória e projeto. É um lugar fundamental para a formação do cidadão, isso concede a todos nós, professores, uma responsabilidade grande, mais complexa do que o simples ensino das disciplinas específicas: a responsabilidade de sermos educadores. Não os únicos, mas entre aqueles que podem compreender o significado e as dificuldades, e assim procurar as alianças ao redor dessa tarefa complexa, partindo das famílias até o contexto mais amplo onde a criança vive.

A creche e a escola infantil são destacadas como lugares culturais que podem e devem contribuir com a definição do conceito de “cidadania”, tanto agindo sobre ela, como, ao mesmo tempo, teorizando-a.

- O que significa cidadania hoje? Um *status*? Um processo? Ambos?
- Quem é hoje o cidadão? Qual a imagem de criança?
- Quais os seus direitos e deveres? Como deve se conscientizar? Quais são as suas responsabilidades?

Perguntas que nos permitem compreender o que significa educar o cidadão. O cidadão da cidade, do mundo – perguntas que não são novas na história da escola.

Para Rinaldi (1996) “saberemos educar uma criança se soubermos educar nós mesmos, se soubermos olhar-nos com os seus olhos, perceber-nos através dos seus olhos: olhos capazes de revelar-nos contradições, violências e inadequação que caracterizam o nosso modo de fazer e de ser sociedade”.

Destaca Rinaldi⁴⁰ (1996) a definição dos conceitos: da cidadania, da identidade e da prática das escolas infantis: “Uma definição que representa uma virada cultural e política: não escolas *para* a infância, mas escolas *da* infância. A infância declarada como sujeito público, histórico, como categoria social à qual reconhece o estatuto de sujeito cultural, sujeito de direitos.”

Uma hereditariedade cultural, uma responsabilidade para todos nós. A criança portadora de direitos, mas também de cultura: a cultura do interrogar-se, das perguntas, dos porquês, das surpresas e das admirações, da confiança, da cultura da outra como

⁴⁰ Presidente da Instituição de Reggio Children da Comune de Reggio Emilia.

parte da própria identidade. Uma criança e uma infância não somente às quais se transmitem cultura e saber, mas reconhecidas como portadoras de uma cultura de um próprio saber.

Recomeçar a partir da criança e com a criança será um grande exercício de civilidade. Ensinar e aprender a viver a complexidade, a viver a nossa diferença, é a superação da cultura, da fragmentação, da separação, das particularidades e localidades.

Como afirma Rinaldi (1996): “Fazer crescer em todos uma sensibilidade para um mundo plural”, porque é a diferença, não somente a diferença dos outros, mas antes de tudo, a diferença de cada um de nós (diferença de gênero, cultura, religião, etc.) que permite a troca, o diálogo.

A educação é um direito primário e fundamental de todos os seres humanos. É essencial à vida e ao bem estar individual, coletivo, civil. É meio de promoção social e de avaliação das inteligências individuais e coletivas. Isso é muito presente hoje na chamada sociedade do conhecimento, na qual, de fato, a maior ou a menor liberdade, a maior ou a menor possibilidade de auto realização e autonomia dos indivíduos está em estreita relação com a capacidade que cada um tem de acessar o saber, as competências, em geral, a aprendizagem.

Bonilauri (1995), interroga: “como é possível que hoje, em uma sociedade por definição evoluída e democrática, se sente ainda a necessidade, mas, acima de tudo, o desejo, de falar dos direitos das crianças?”.

Essa é uma boa pergunta, uma pergunta geradora de considerações e reflexões sobre o estado de enunciação teórica dos direitos das crianças, sobre o quanto foi feito para torná-los factuais, sobre a sua praticabilidade.

Bonilauri (1995), afirma que, “hoje, a criança e a infância, no mundo, gozam de uma colocação de alta dignidade social”. Mas é razoável, perante as imagens da infância que a nossa cultura construiu.

A descoberta da infância, em senso lato, não é um fenômeno recente. Cada época, desde os anos 1.600, em locais variados, produziu uma descoberta própria da infância. As teorias psicológicas, na tentativa de definir a infância, sempre adotaram uma forma de pensamento dualístico típico de toda a ciência tradicional.

Bonilauri (1995) conta que “o mundo das crianças e o mundo dos adultos foram mantidos distintos de forma não natural. De um lado a criança e do outro o adulto. Em geral, um adulto convencional que exprime a norma, as regras, os costumes e a moral, um adulto que procura assimilar a criança. No outro extremo, um adulto que as deixa livre, ao ponto dessa liberdade tornar-se solidão e traição das expectativas que as crianças têm em relação a nós”.

Um dualismo difícil de acabar. Em todo caso, essas teorias se baseiam em dois tipos principais de relação como apresenta Bonilauri (1995):

(...) A primeira pressupõe um adulto que dá e uma criança que deve receber (essa teoria foi exemplificada por uma metáfora eficaz que vê a criança como um vaso a ser preenchido). A segunda, no entanto, se fundamenta na imagem de um adulto que “traz para fora” aquilo que na criança já está biologicamente inscrito (segundo a exata etimologia da palavra educar, que deriva do latim *educere*, isto é, extrair). (p.8)

A autora confirma que esse dualismo gera igualmente outro dualismo extremo: “ou é o adulto que se sobrepõe à criança ou é a criança que se sobrepõe ao adulto”. (BONILAURO, 1995). Se nos fosse permitido fazer uma lista das imagens da infância, encontraríamos muita retórica (idade idílica, idade inocente, criança anjo), mas acima de tudo uma imagem de criança que é percebida e definida a partir do que os adultos pensam que ela não tenha. Quase sempre se identifica uma criança que tem necessidades de afeto, de cuidados, de proteção, de atendimento, mais do que de direitos. Uma criança, objeto de uma ação educativa, destinatário de cuidados, mas quase nunca sujeito de direitos.

Construir política pública depende da afirmação de uma concepção de infância, das suas relações sociais e do compromisso com a sua educação. Malaguzzi (1999) defende uma compreensão da criança potente, rica, complexa, relacionada com seu meio social e cultural, com condições de aprender, de formar-se a uma decisão política.

Essa é a imagem que Malaguzzi (1995) adota. “Em que medida as práticas sociais foram capazes de acolher essa imagem? E o que produziu essa eventual acolhida no aspecto factual?”

(...) acima de tudo, a criança passa da condição de objeto de necessidades à condição de sujeito de direitos nunca antes conferidos.
 (...) a relação educativa (porque a educação implica sempre em uma relação, por mais deturpada que possa ser) não é mais vista em termos assimétricos e unidirecionais. (MALAGUZZI, 1993, tradução livre)

A relação é proposta como um encontro entre dois sujeitos que, de forma complementar e recíproca, contribuem cada um para a formação do outro. A ligação entre o mundo do adulto e da criança foi a inspiração e o objetivo, para a construção do pensamento e obra de Loris Malaguzzi e se encontram na declaração dos direitos escrita por ele.

Nesse sentido, podemos entender as perspectivas de Malaguzzi, quando fala das “Cem Linguagens” (Edwards; GANDINI e FORMAN, 1999), afirmando que a criança é sujeito do seu próprio conhecimento. É uma visão extremamente otimista da criança: a criança nasce com grandes recursos e um enorme potencial que não cessa de nos surpreender uma criança superdotada de ferramentas para construir seus processos de pensamento, suas ideias, suas perguntas e no fornecimento de respostas.

Reggio Emilia oferece uma visão de escola como espaço público, um lugar de encontro, de interação de conexão entre os cidadãos pequenos, jovens e idosos. Uma escola rica de possibilidades, aberta à comunidade local e aos valores contextuais de democracia, solidariedade e hospitalidade.

Apresentamos a declaração por três direitos escrita por Malaguzzi (1995):

O direito das crianças:

(...) “o direito das crianças de serem reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis, sociais: portadores e construtores das próprias culturas e para tanto participantes ativos da organização das suas identidades, autonomias e competências através de relações e interações com os coetâneos, os adultos, as ideias, as coisas, os acontecimentos verdadeiros e imaginários de mundos comunicantes. Isso, enquanto confirma as premissas fundamentais para uma maior condição de cidadania do indivíduo e das suas relações inter-humanas, credita às crianças, e a cada criança, dotes e potencialidades natos de extraordinária riqueza, força, criatividade, que não podem ser renegadas e desprezadas, senão provocando sofrimentos e empobrecimentos frequentemente irreversíveis. Daí surge o direito das crianças de realizar e expandir todas as suas potencialidades, valorizando as capacidades de socializar, recolhendo afeto e confiança e satisfazendo as suas necessidades e desejos de aprender: mais ainda se assegurados por uma eficaz aliança dos adultos prontos a oferecer ajuda, a qual privilegie mais a pesquisa das estratégias construtivas do pensamento e do agir, que a transmissão do saber e das habilidades. O último aspecto é o que possibilita a

formação de inteligências criativas, conhecimentos livres e individualidades reflexivas e sensíveis, através de ininterruptos processos de diferenciação e integração com o outro e com outras culturas. Que os direitos das crianças sejam os direitos das outras crianças é a dimensão de valor de uma humanidade mais compacta”(...)

Os direitos dos professores:

(...) os direitos dos professores e dos operadores de cada escola de contribuir para a elaboração e para o aprofundamento dos quadros conceituais que definem conteúdos, finalidades e práticas da educação, através de confrontos abertos entre eles, com os componentes da coordenação pedagógica e dos conselhos de gestão social, em sintonia com os direitos das crianças e dos pais. Dessa forma concorrendo às escolhas dos métodos, das didáticas, dos projetos de pesquisa e observação, dos campos de experiência, das auto atualizações de reconhecimento e atualizações profissionais comuns, das iniciativas culturais, das tarefas de gestão social, por fim, dos problemas ligados à organização dos ambientes e do trabalho. Essa rede colaborativa e de interações múltiplas que se confia à contribuição das ideias e das competências de cada um e de todos, e sempre aberta à atualização e à experimentação, é já a proposta de um modelo de pesquisa, de interação educativa, de cultura e de vida. Um modelo que não só reanima os papéis da escola e da família, mas renova e reforça profundamente as formas sociais de construção e reconstrução do saber, representando-se às crianças como alguma coisa de muito viva e estimulante, que pode ser perfeitamente integrada com as necessidades e desejos do mundo das relações delas e de apropriações cognitivas. Do lado dos professores, de cada um deles, uma condição para exaltar o diálogo e o confronto de ideias e das experiências e enriquecer os instrumentos de avaliação e juízo profissionais (...).

O direito dos pais

(...) os direitos dos pais de participar ativamente, e com livre adesão, aos princípios estatutários, às experiências de crescimento, cuidado, formação dos próprios filhos confiados a uma instituição pública. Sem função, sem alienação. Confirmação, no entanto, de uma presença e de um papel de pais valorizados pela nossa longa tradição institucional. Por um lado, uma forte, insistente solicitação da escola que sabe quanto pode tirar de uma boa colaboração das famílias para uma maior segurança e serenidade das crianças e para o início de uma rede comunicativa que conduza a um mais verdadeiro e recíproco conhecimento e a uma mais profícua e compartilhada pesquisa das modalidades, dos conteúdos e dos valores de uma educação mais eficaz. Por outro lado, pais, na sua maioria, jovens, de diversas ocupações, maturidade e cultura, e, frequentemente, de outra proveniência étnica, mas todos em conflito com a limitação dos temas disponíveis, o custo de vida, a dificuldade das próprias tarefas, os medos da solidão, as inquietudes do futuro, e todos com uma grande necessidade e desejo de contar, falar, discutir e refletir sobre os seus problemas, sobretudo, os temas sobre crescimento e educação dos seus filhos. Se a escola e os pais convergem em direção a uma cultura colaborativa e interativa, que é uma escolha racional e vantajosa para todos porque todos procuram experiências mais cheias de sentido, então se entende o quanto é hostil e errônea a pedagogia da autossuficiência e da prescrição e é, ao contrário, amiga e fecunda a pedagogia da participação e da pesquisa. Participação e pesquisa são, de fato, dois termos capazes de resumir muito a concepção mais geral da nossa teoria educativa, quanto de resumir os melhores requisitos para iniciar e manter a realização da atividade cooperativa

entre pais e professores com os valores que ela acrescenta à perspectiva educativa das crianças”. (p.22)

Malaguzzi e Reggio Emilia, construíram uma poderosa ferramenta para as escolas transformarem seus espaços para a prática concreta de aplicação da política democrática: a documentação pedagógica.

Peter Moss⁴¹ (2006), num artigo que intitulou “Le scuole come spazi di pratica política e ética” ⁴² discute que a documentação pedagógica é um método que torna o trabalho pedagógico visível. “A documentação pedagógica persegue uma série de avaliação de objetivos: avaliação que se entende como um processo democrático de atribuição e significado, que caminha além de uma avaliação administrativa de qualidade. A aprendizagem no campo da investigação e do fazer. (MOSS, 2006, p.109, tradução livre)

O direito das crianças participarem por seus contextos de educação é essencial no reconhecimento de sua competência social. “Tornando o trabalho pedagógico tanto visível quanto um tema do debate democrático e aberto, a documentação pedagógica proporciona uma possibilidade de as instituições dedicadas à primeira infância adquirirem nova legitimidade na sociedade’. (DAHLBERG et al., 1999, p.145)

3.2. UM SISTEMA EDUCATIVO PARA A QUALIDADE DE VIDA

Segundo Moss e Dahlberg et.al.(1999):

[As pré-escolas em Reggio Emilia] têm uma prática pedagógica situada em uma profunda compreensão das crianças em relação ao mundo e a uma perspectiva filosófica, que em muitos aspectos, nos parece pós-moderna... [Alguns dos elementos] dessa prática, a compreensão e perspectiva [estão]: escolhendo adotar uma abordagem construtivista social; desafiando e desconstruindo discursos dominantes; percebendo o poder desses discursos na formação e no

⁴¹ MOSS, Peter – Professor de assistência à primeira infância no Instituto Pedagógico da Universidade de Londres tem dedicado grande parte de seus estudos sobre a democracia e a educação.

⁴² Artigo apresentado em fevereiro de 2004, no Congresso Internacional “Attraversar Confini” – uma contribuição e um nodo particular de definir a identidade cultural e política da experiência educativa de Reggio Emilia.

controle de nossos pensamentos e ações, incluindo o campo da pedagogia da primeira infância; rejeitando a prescrição de regras, objetivos, métodos e normas e ao fazê-lo arriscando a incerteza e a complexidade; tendo a coragem de pensar por si mesmo na construção de novos discursos, e assim se atrevendo em fazer a escolha de entender a criança que nasceu com cem linguagens; construindo um novo projeto pedagógico, destacando as relações e os encontros, o diálogo e a negociação, a reflexão e o pensamento crítico: na passagem das fronteiras das disciplinas e perspectivas, substituindo uma ou outra das posições com uma abertura; compreendendo a natureza dinâmica e contextualizada da prática pedagógica (...).

Uma das características que distinguiu Reggio Emilia e San Miniato das demais regiões da Itália foi o intenso investimento e envolvimento na educação das crianças pequenas, um sistema público integrado, apoiando o empenho de diferentes entidades gestoras, vinculadas a Convênios recíprocos de natureza financeira, social e formativa. Uma escolha de pluralidade, sustentabilidade, participação social, que permitiu responder à questão da multiplicidade de referências culturais e pedagógicas, de promover um aumento da qualidade dos serviços através da troca e do diálogo, e de aumentar o número de lugares com um investimento de recursos múltiplos: privados, estatais e municipais.

As creches e as escolas infantis são pensadas em não somente como lugares onde as crianças são cuidadas, mas também lugares onde as crianças constroem a sua cultura que leva a obter a plena titularidade e reconhecimento por parte dos adultos. Um grande valor é o Centro internacional Loris Malaguzzi, que coloca em destaque, em uma dimensão internacional, o patrimônio do saber elaborado pelas creches e escolas infantis.

A educação é um direito das crianças e dos jovens, que devem poder usufruir dele sem limitações devidas ao *status* social, renda, mérito, gênero, proveniência geográfica, mas é também um bem do adulto que através da participação no projeto educativo, projeto civil, cultural, pedagógico e social, usufrui o bem imaterial produzido, isto é, o conhecimento civil, cultural, pedagógico e social. Por isso podemos afirmar que a educação é um investimento do qual se obtém êxito, não somente a longo prazo, mas é também um investimento na qualidade de vida presente.

As instituições públicas têm a responsabilidade em relação às gerações futuras da conservação e do acréscimo do patrimônio comum, não como proprietárias do bem

comum (creches e escolas infantis), mas enquanto tutores dos interesses gerais e dos valores ético-sociais, reconduzíveis à proteção do mesmo bem.

Elinor Ostrom⁴³ (2009) indica na importância da comunidade, da democracia participativa, da sociedade civil organizada, das regras compartilhadas e respeitadas, quando entendidas como justas e não por um cálculo de conveniência, as condições e as premissas a fim que uma gestão comunitária.

O documento da Comissão Europeia de fevereiro de 2011 que acolhe os êxitos das pesquisas internacionais no âmbito econômico, indica como a educação e o cuidado da primeira infância de alta qualidade seja um fator decisivo para o desenvolvimento da economia e da sociedade. Poderíamos convir que a qualidade, antes de tudo, é a coerência entre as premissas teóricas ao redor da ideia de desenvolvimento, crescimento, aprendizagem da criança e as condições concretas através das quais o serviço toma forma.

A qualidade se mede pela capacidade de um contexto educativo de responder à natural complexidade e criatividade de aprender das crianças, fornecendo a cada um a todas as condições ambientais, instrumentais, temporais e relacionais para elaborar os próprios específicos acessos ao conhecimento.

A qualidade reside também na capacidade do contexto educativo de ser formativo para os adultos. 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 o fazer juntos, a reflexão, a autoformação, a formação e supervisão recíproca, trocas entre profissões diferentes, atualizações culturais, trocas com os pais em uma dimensão participativa. A qualidade reside também na capacidade das creches e das escolas infantis de propor-se como lugares de aprendizagem para os pais, na troca, na discussão, colocando à disposição reflexões e experiências. Para isso, são necessários: presença, coordenação pedagógica, horas de trabalho previstas e dedicadas ao tempo de trabalho para todos os diferentes perfis profissionais, instrumentos, tempo e competências para documentar e produzir elaborações.

⁴³ OSTROM, Elinor – foi uma cientista política, que recebeu o prêmio de Ciências Econômicas em memória de Alfred Nobel em 2009.

3.3. ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA A OPERAÇÃO DAS CRECHES E ESCOLAS INFANTIS

A instituição, escolas e creches para a infância, como órgão instrumental da Comune de Reggio Emilia, cuida dos serviços educacionais municipais, estaduais e conveniados na faixa de zero a seis anos.

Exerce uma função de relevância absoluta na rede de serviços sociais e educacionais, favorecendo por meio do diálogo e da colaboração com todos os sujeitos públicos e privados comprometidos com a área educacional, a construção de um sistema qualificado de serviços para a infância.

A elaboração do Regimento⁴⁴ das creches e escolas para a infância da comune de Reggio Emilia, feita com um amplo envolvimento e consulta participada, representa uma etapa importante para tornar transparentes, compartilhados e praticados os critérios que, em grande parte, foram extraídos pela própria história dos serviços educacionais.

O presente Regimento assume a função de documento de informações e orientações para os serviços educacionais conveniados. O documento pretende dar força e voz aos direitos das crianças, pais e educadores para uma educação participada e de alta qualidade, capaz de promover uma maior consciência de que o papel das creches e das escolas para a infância é o de produzir cultura da educação e não somente de oferecer prestação de serviços educacionais.

3.3.1. O Conselho Comunitário da Primeira Infância

Cada centro infantil e pré-escola têm seu próprio Conselho Comunitário da Primeira Infância formado de pais das crianças que frequentam a escola, educadores, a *pedagoga*, e outros membros da comunidade.

⁴⁴ Esse Regimento é parte integrante do ***Regolamento Scuole e Nidi D'Infanzia Del Comune di Reggio Emilia*** – Traduzido no Brasil por: Thais Helena Bonini – Reggio Children, 2012.

O Conselho Comunitário da Primeira Infância representa a estrutura democrática básica que promove e contribui para dar forma pública e organizada a todo o processo de participação e corresponsabilidade de acordo com os critérios e valores apresentados no alvará dos Conselhos Comunitários da Primeira Infância.

O Conselho Comunitário da Primeira Infância é eleito a cada três anos numa assembleia pública. No cumprimento de seus deveres e de acordo com as intenções que objetiva seguir, o conselho pode decidir sobre suas próprias formas de organização.

3.3.2. O Interconsiglio

O *Interconsiglio* é o contexto no qual os Conselhos Comunitários da Primeira Infância são coordenados e se encontram periodicamente.

O *Interconsiglio* é composto de representantes de todos os Conselhos Comunitários da Primeira Infância das pré-escolas e centros infantis tanto municipais quanto privados, das Crianças de *Reggio* (*Reggio Children*), da Associação Internacional dos Amigos das Crianças de Reggio, *Istituzione* das pré-escolas e centros infantis (presidente, diretor, comissão de diretores) e o Conselho Municipal de referência.

O *Interconsiglio* é convocado e presidido pelo presidente do *Istituzione* das pré-escolas e centros infantis e se reúne pelo menos três vezes no ano.

3.3.3. Encontros de Classe

Os encontros de classe são o contexto de prioridade para a construção de identidade e do senso de pertencer a um grupo de crianças, educadores e pais. As reuniões de classe, por meio de uma diversidade de estratégias, frequência e métodos (por exemplo: reuniões individuais, reuniões de grupo e assembleias) têm o objetivo de promover socialização, compartilhar projetos e propostas educacionais e construir

intercâmbio (troca) e diálogo sobre diferentes ideias sobre crianças, escola e aprendizagem.

Os encontros de classe são uma parte constituinte do *progettazione* dos aspectos educacionais e participativos da pré-escola e do centro infantil. Eles são convocados periodicamente pelos professores de sala de aula durante o ano de acordo com as necessidades e oportunidades, que também podem ser indicadas por pais e pelo Conselho Comunitário da Primeira Infância.

3.3.4. O grupo de trabalho

O grupo de trabalho é composto por todos aqueles que trabalham na pré-escola e no centro infantil dentro da especificidade de seus diferentes papéis e perfil profissional (centro infantil ou o professor pré-escolar, o *atelierista*, a cozinheira, a secretária e a *pedagogista*).

O grupo de trabalho está baseado no valor das relações, no intercâmbio (troca) e corresponsabilidade.

A escolha de ter duas ou mais professores de sala de aula que compartilhem condição e responsabilidade semelhante, e a organização que estipule a presença coincidente de todos os funcionários de período integral de cada centro ou escola durante as horas da manhã, são aspectos essenciais para a realização do projeto educacional.

3.3.5. A coordenação pedagógica

A coordenação pedagógica engloba um grupo de *pedagogistas* que trabalha junto como uma equipe.

Cada *pedagogista* coordena um grupo de pré-escolas e centros infantis, assim garantindo um projeto educacional consistente e unitário de 0 a 6.

A equipe de coordenação pedagógica tem a responsabilidade da pesquisa e inovação para constantemente examinar e atualizar os valores sob o projeto educacional, e a tarefa de desenvolver as escolhas e direções educacionais para as atividades diárias dos centros infantis e das pré-escolas.

A equipe de coordenação pedagógica serve como um elo cultural e pedagógico entre os muitos aspectos do projeto educacional em níveis local, nacional e internacional.

Promove e qualifica a participação educacional em conjunto com os Conselhos Comunitários da Primeira Infância, com o *Interconsiglio*, com os serviços de apoio e outros recursos do sistema escolar (escolástico) e territorial. Organiza o projeto de desenvolvimento profissional anual para os funcionários e o desenvolve em relação as prioridades nos serviços do projeto emergente e ao estímulo cultural oferecido pelo mundo contemporâneo.

3.3.6. A *Équipe allargata*

A *Équipe allargata* – ou equipe estendida – é o contexto de reuniões (encontros) periódicas entre os representantes das pré-escolas e o *Istituzione* dos centros infantis, a equipe de coordenação pedagógica e representantes dos funcionários do município e dos serviços educacionais público/privado e dos escritórios administrativos.

A equipe estendida contribui para a construção do projeto educacional e para a discussão das escolhas relacionadas à rede de serviços.

As histórias de Reggio Emilia e San Miniato nos oferecem uma cultura e experiência de serviços centrados na interdependência dos direitos das crianças, professores e pais.

A internacionalidade pertence ao DNA da experiência das creches e das escolas infantis de Reggio Emilia e San Miniato, uma experiência que desde o seu nascimento tem procurado com tenacidade a troca e o diálogo com um grande número de realidades em âmbito nacional e internacional. A ideia de uma pedagogia em diálogo

com múltiplos saberes, curiosidades, pontos de vista, fundada na acolhida do outro e no valor da diferença. Sempre substanciou a qualidade educativa das creches e das escolas infantis.

O conceito de qualidade não é isento de valores, ele é construído socialmente, uma qualidade do espaço da escola como um projeto de integração de construção de novas experiências.

É possível perceber que a concepção de educação, baseia-se em efetivar todos seus participantes como agentes sociais que possuem função transformadora, sendo a escola, o espaço ideal para que isso se consolide.

Partindo desse pensamento no próximo capítulo enfatizamos a formação dos profissionais de Reggio Emilia e San Miniato, uma formação contínua e um eterno aprendizado.

CAPÍTULO IV

A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

“A professora não é removida de seu papel como um adulto, mas seu papel é revisto em uma tentativa de torná-la uma co-criadora, ao invés de apenas uma transmissora de conhecimento e cultura”.

Carla Rinaldi

4.1. O EDUCADOR

Neste capítulo, exploramos a construção da formação do educador, uma construção de pedagogia que é registrada como a ética de um encontro e não é dissociada da política. Reggio Emilia e San Miniato são cidades ⁴⁵ distintas e ao mesmo tempo semelhantes na implementação de políticas públicas que resultam na qualidade da infância.

Nosso objetivo não é fazer um comparativo entre as regiões selecionadas, mas apresentar a formação política em serviço para a qualidade da infância.

Se acreditarmos que as crianças possuem suas próprias teorias, interpretações e questionamentos e que são protagonistas nos processos de construção e conhecimento, como professores, temos que desempenhar este papel em plena consciência de nossa vulnerabilidade, para isso significa aceitar as dúvidas e erros, bem como permitir a surpresa e a criação.

Assim como relata Rinaldi (1996) “os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais o “FALAR”, o “EXPLICAR” ou o “TRANSMITIR””, mas... o

⁴⁵ No capítulo II, apresentamos os municípios de Reggio Emilia e San Miniato onde as distinções são evidentes e a semelhança com o projeto local e cultural da infância que capturam a ideia de comunidade política inspirada em Loris Malaguzzi.

“OUVIR”. Que significa estar aberto aos outros, ao que eles têm a dizer, ouvir todas as linguagens, todos os sentidos.

Ouvir legitima a outra pessoa, porque a comunicação é um dos meios fundamentais para se dar forma ao pensamento. O ato comunicativo que se realiza através do ouvir, produz significados e modificações recíprocas que enriquecem a todos os participantes neste tipo de troca. (RINALDI, 1996)

4.2. A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO EDUCADOR

Fortunati (1998) relata que, “ao longo dos últimos trinta anos, modificaram-se muito os nossos conhecimentos científicos e as nossas representações sociais em relação à criança pequena e aos problemas ligados ao seu desenvolvimento e à sua educação”.

(...) a educação deveria mostrar e ilustrar o destino Multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. (EDGAR MORIN)

Algumas transformações foram mais evidentes, sobretudo, mais determinantes como evidência Fortunati (1998):

(...) atribuímos um nível maior de capacidade à criança pequena, nos primeiros anos de vida, em relação ao que ocorria há 20 ou 30 anos. Hoje estamos convencidos que as teorias de um tempo atrás subestimavam as capacidades da criança. Com esse propósito pode ser interessante recordar alguns termos que foram criados exatamente para descrever essa nova imagem da criança. O termo talvez em geral mais utilizado pela literatura é “criança competente”, mas também outros foram e são empregados para destacar os mesmos conceitos: criança ativa, construtiva, em alguns casos, precoce – mesmo que nesse caso é necessário pensar mais no reconhecimento de uma precocidade natural que em uma faculdade de aceleração dos processos de desenvolvimento. É importante o fato que se realizou a passagem de uma concepção da criança como um ser substancialmente passivo e necessitado de cuidados a uma concepção que destaca a criança com o protagonista ativa do processo do próprio crescimento e do próprio desenvolvimento: passamos de uma ideia de criança pobre a uma ideia de criança rica.

Uma outra grande transformação se refere às ideias a respeito do desenvolvimento social infantil. A esse propósito, as teorias mais tradicionais propunham, inclusive, duas teses centrais: a relação com a mãe, nos primeiros anos de vida da criança, é uma característica de centralidade e exclusividade; e as capacidades sociais da criança em relação à interação com as crianças da mesma idade são determinadas somente depois dos seis anos, em concomitância com a entrada da criança na escola. O autor esclarece que:

(...) as duas teses foram progressivamente desacreditadas pelas recentes pesquisas. Entre elas, as pesquisas de observação tiveram um peso substancial, principalmente aquelas feitas dentro das escolas infantis e das creches. A ideia que foi se consolidando é de fato aquela de uma “promiscuidade social” natural da criança, que lhe permite, mesmo em idade muito precoce, intervir como protagonista ativo e plenamente titular das trocas interativas e em verdadeiras relações sociais com uma pluralidade de figuras adultas e da mesma idade. Se é importante que o universo social e relacional da criança seja relativamente estável no tempo, de tal forma a não submeter a própria criança a contínuas e cansativas acomodações em relação às mudanças, é, por outro lado, também verdadeiro que um ambiente relacional por ser “estável” não deve ser necessariamente também “restrito”. (FORTUNATI, 1998,p.77-78).

Essa nova consciência, esse novo saber a respeito da criança pequena constitui certamente um fundo cultural e de conhecimento absolutamente fundamental para a formação da competência do educador. Ressalta Fortunati (1998):

É importante agora colocar em evidência com clareza e força que o aspecto do saber do educador, ligado à aquisição e à atualização dos próprios conhecimentos é somente um dos dois elementos determinantes para a construção da sua efetiva competência e da sua efetiva profissão. (p.87)

Considerando o “Fazer” a experiência direta do trabalho com as crianças e sendo um elemento para a construção da profissão educador, Fortunati (1988) brevemente recorda:

(...) de um ponto de vista mais geral, o fato de ligar competência e experiência é uma condição compartilhada com outras situações de aprendizagem e com outras profissões: um engenheiro também, quando constrói uma ponte, não se limita a aplicar os próprios conhecimentos teóricos, mas também utiliza favoravelmente a experiência já adquirida no passado. Assim, outras profissões, como aquelas, muito diferentes entre si, o psicólogo, o médico, o

advogado, preveem como obrigatório um estágio prolongado no tempo antes de iniciar o verdadeiro exercício da profissão.

Além disso, é necessário contrastar fortemente uma concepção não desenvolvida, não justificada e tão difundida, segundo a qual a profissão de educador se ligaria a uma espécie de talento natural, ligado, em especial, para a mulher, ao chamado instinto de maternidade. Trata-se de uma concepção absolutamente inexata.

É um dado real que o trabalho educativo com as crianças é papel quase que exclusivo das mulheres, é da mesma forma verdadeiro que existem educadores homens e que a sua presença em uma creche ou em uma escola infantil representa um elemento de diversidade positivo tanto para as crianças como para os outros adultos.

Mais especificamente e sintetizando as considerações anteriores, a profissão do educador e, em particular, o aspecto que se refere ao relacionamento com as crianças representam condições que absolutamente não podem conduzir a uma competência de caráter teórico geral e menos ainda a uma pretensa propensão natural. A profissão de educador representa um caso particularmente delicado de profissão ligada ao campo humano, em que a cultura e os conhecimentos de base se entrelaçam profundamente com as habilidades e as competências maturadas ao longo da experiência, para determinar por fim uma competência profissional.

É, portanto necessário reafirmar a competência, o saber do educador como um processo que se enriquece dentro de um trabalho coletivo com as crianças, os colegas, os pais. Um saber que principalmente destaque conteúdos, metodologias e prazo para o encontro com as famílias e os usuários indiretos, e que permita ao educador aprender, qualificar-se também dentro dos processos participativos.

Para Fortunati (1998) “o educador não é somente um gestor, mas deve usufruir da participação e da gestão. Não é aquele que sabe e que se dirige a quem não sabe (os pais): é uma pessoa, um técnico que propõe, coloca em ação o seu saber de educador e de pessoa para confrontá-lo com o saber do pai”.

O saber da creche e da escola infantil, não é, portanto o saber do educador, nem aquele do pai, e nem da criança: nasce da osmose desses saberes e é por sua vez direcionado imediatamente a confrontar-se com o saber e a cultura mais geral que se debate fora da creche e escola infantil. A relação educador/pais, ou melhor, a relação educadores/pais é uma relação dinâmica que deve diferenciar-se e conjugar-se de acordo com as realidades e os interlocutores, próprio para a ampla variedade de necessidades e de hipóteses, da qual cada um é portador. Uma relação, portanto, que deve variar de acordo com as tipologias familiares, no contexto sociocultural, mas também em relação à quantidade de tempo vivido pela criança e pela família na experiência da creche e escola infantil: os modos, os estilos, as atenções com as quais

se dirigirá a um pai no início da frequência do filho na creche são diferentes daqueles que usará depois de meses de frequência.

Relata Fortunati (1998) a necessidade de:

refletir mais e melhor sobre a comunicação, simbólica e analógica, para entender todas as informações que recebemos frequentemente sem dar-nos conta do nosso interlocutor, adulto ou criança, e para governar, o mais possível, todas as mensagens que à nossa volta transmitimos, com os nossos gestos, sorrisos, olhares; conseqüentemente, entendemos que a comunicação com as famílias precisa de novos conteúdos, novos meios e novas metodologias. (p.88)

A comunicação com as famílias gera estratégias na vertente de Fortunati (1998)

por:

(...) novos conteúdos: não tanto o ser da criança, mas o seu progredir, o seu processo, o seu modo de enfrentar os problemas. Conteúdos que sabem não somente tranquilizar-nos, mas perturbar-nos, surpreender-nos, maravilhar-nos diante da contínua descoberta da extraordinária capacidade da criança; conteúdos que não censuram nada e não se limitam a dizer a cada pai aquilo que queria ouvir o filho dizer; conteúdos que ao final do encontro, individual ou de grupo, nos ajudam a entender mais as crianças. Problemas e não certezas, processos e não somente produtos, interpretados conjuntamente por adultos que além de educar a criança são por ela educados; conteúdos que nos ajudem a interpretar as contribuições essenciais que a criança dá (e é capaz de fazê-lo, se a ouvimos) no projeto educativo”.

Novos instrumentos: é evidente que tais conteúdos, tais encontros, acima definidos, necessitam de linguagens e instrumentos diferentes: as imagens (fotografias, slides, filmes, vídeos) devem manter – juntamente com os sinais/produtos das crianças – e substituir onde são mais eficazes, a linguagem verbal. Isso deve ocorrer não somente durante os encontros, mas deve ser exposto todos os dias nas paredes da creche e escola infantil, não somente para os pais, mas para as próprias crianças, para oferecer a elas o prazer de rever-se ou de reconhecer-se nas imagens e nos próprios sinais, valorizados pelo gesto do adulto e do contexto de relação. Existem muitos instrumentos, como por exemplo, painéis que recolhem as informações ordinárias e extraordinárias, grafadas em esquema fixo que preenchidas respondem às perguntas obrigatórias (Comeu? Dormiu?...) que permitem ao pai, se quiser, alterar o diálogo para outros argumentos;

Novas metodologias: é indispensável romper os velhos módulos organizacionais para selecionar novos modos para encontrar-se, capazes, de forma diferente um do outro, de representar o pai, o operador e a criança: um “teclado de ocasiões”, ao qual reportar-se e dialogar, indispensável, mas também agradável e enriquecedor para todos. O encontro tradicionalmente e periodicamente concebido, onde o educador fala e o pai escuta, não pode mais ser a proposta que a creche oferece a essa nova clientela tão multimídia, tão diferenciada como muitas vezes reiteramos. Não podemos dirigir-nos a eles como pais usando códigos-meios-tempos-lugares absolutamente estranhos aos mais amplos processos culturais em que se movem como pessoas.(p.88)

Ousaria dizer Fortunati (1998), “que isso se dá porque a criança precisa viver em uma rede de comunicações com a qual possa dialogar e da qual possa usufruir. Não podemos, porém, esquecer que a realização de um projeto semelhante se choca com certo grau de resistência”.

Qualquer serviço, em particular, os serviços para a primeira infância impõem uma séria de formação profissional. O educador deve necessariamente ser depositário de competências e de bom senso, caracteriza-se como mediador de experiências, capaz de projetar a vida no serviço educativo, através dos seus conhecimentos pedagógicos e da própria experiência, tem instrumentos para observar e conhecer a criança, com a finalidade de instaurar com ela uma relação individualizada, utilizando estratégias educativas que lhe permitem alcançar a autonomia com mais facilidade. O educador não se coloca como um substituto dos pais, mas como pessoa de referência, o seu papel no processo de crescimento da criança, é o de fornecer todos os estímulos necessários para que a criança inicie o seu caminho em direção à autonomia e a conquista da própria identidade, respeitando os seus ritmos, as suas escolhas e os seus interesses.

Segundo Fortunati (1998) “a profissão de educador, de fato, mesmo alimentada por competências de tipo técnico, deve basear-se em uma sensibilidade pessoal educativa, que não é inata, mas que seguramente é fruto da história pessoal do indivíduo e da sua formação profissional”.

Portanto, as ações profissionais do educador são baseadas em um conjunto de conhecimentos teóricos e em uma reflexão contínua a respeito da própria experiência.

O educador cuida, de forma especial, da aquisição de uma precisa competência relacional, que se revela essencial, enquanto ele deve, em primeiro lugar, apoiar o crescimento do sujeito que lhe foi confiado, com a finalidade primeira de promover a autonomia e a conquista da identidade. (FORTUNATI, 1998)

O educador, sendo continuamente submetido aos processos e às dinâmicas subjacentes à sua condição de pessoa-educador, para desenvolver as suas tarefas, deve ter a consciência tanto dos próprios recursos como das próprias dificuldades, para adotar uma metodologia eficaz e equilibrada, chegando à elaboração de uma solução funcional das problemáticas que podem emergir cotidianamente.

Fortunati (1998) fala que:

para ser esse educador deve possuir uma série de conhecimentos específicos que lhe permitam: programar, projetar e acessar a representação do mundo da criança, através de uma observação objetiva e sistemática, sem distorcê-la com rígidos esquemas interpretativos.

O educador deve ter a capacidade de entender e ouvir a criança, estabelecendo com ela um contato emocional e cognitivo, através de um código de respostas e de perguntas (feedback) adequado ao nível de comunicação da criança, para que ela se sinta ouvida e acolhida, permitindo a ela, assim, tomar consciência de si e, ao mesmo tempo, adquirir confiança no adulto.

Fortunati (1998), conclui que “através da empatia e da comunicação não diretiva, o educador atingirá uma série de competências, que podem ser traduzidas como: capacidade de participar, capacidade de observar, capacidade de programar e capacidade de instaurar relações”.

4.3. ATUALIZAÇÃO DA PROFISSÃO EDUCADOR

De acordo com Fortunati (1998), “a qualidade dos serviços e a profissão dos educadores é fruto de um processo de maturação gradual em que a atualização dos conhecimentos dos educadores sempre se entrelaçou com a verificação das mesmas experiências”.

É verdadeiro que as pessoas que iniciam a prática do trabalho do educador quase nunca têm imediatamente uma sensação de continuidade entre o que sabiam antes e aquilo que experimentam diretamente através do relacionamento com as crianças. Em geral, têm uma sensação de distância entre o que é o seu saber teórico e a sua expectativa em relação a essa profissão e aquilo que fazem em prática.

Com o início do trabalho, o neo-educador se encontra, de um dia para o outro, diante da responsabilidade plena e direta em relação às crianças. É óbvio que isso seja frequentemente motivo para ansiedade e também forte estresse, sobretudo se consideramos que o educador dificilmente consegue ler e interpretar aquilo que acontece ao seu redor, remetendo-o aquilo que são os seus próprios conhecimentos teóricos”. (FORTUNATI; TOGNETTI, 1998, p.96).

Somente quando a experiência tiver assumido formas de equilíbrio emocional geral, é que para o neo-educador se tornará possível e naturalmente oportuno fazer frutificar também os seus conhecimentos aprendidos dos livros.

A conclusão de Fortunati (1998) afirma que:

(...) a experiência não pode ser considerada um elemento sucessivo à formação de base do educador; A aprendizagem dos conhecimentos teóricos de base e a experiência direta constituem ingredientes fundamentais e não dissociáveis para determinar a construção da profissão de educador; Seria muito oportuno e certamente bom que o aspirante a educador tivesse a possibilidade de fazer um longo estágio dentro das creches e escolas infantis antes de assumir diretamente uma plena e direta responsabilidade profissional.

A formação é um processo de crescimento e de evolução que se constrói ao longo da vida, se entrelaça com a história pessoal, com os estudos, com a experiência individual de cada educador.

Fortunati (1998) ressalta que “os serviços para a infância são serviços de elevada intensidade relacional: a sua adequação às exigências do usuário, a eficácia pedagógica e a flexibilidade operacional dependem, de forma consistente, do profissionalismo do pessoal empenhado”.

E frequentemente as instâncias mais profundas da pessoa colocam o educador em disponibilidade ou não em relação à aprendizagem de novas informações e o tornam disponível para fazer um trabalho de acomodação entre as velhas convicções e as novas que são ativadas com a intervenção formativa.

Considerando que as novas aquisições, portanto tem a ver com as instâncias mais profundas da pessoa, é necessário que elas, por traduzir-se em operacionalidade não sejam adesões superficiais, ou puramente intelectuais, mas se tornem comportamentos mentais autênticos, profundamente sentidos pelos educadores.

Para que isso possa ocorrer Fortunati (1998) fala que:

é necessário antes de tudo, apoiar o desenvolvimento de capacidades autônomas ao ler e avaliar as situações, de analisar, para entender aquilo que inicialmente pode parecer confuso, o fazer dos educadores com as crianças deve poder vir de uma compreensão autônoma daquilo que serve e do porque serve.

Dentro de um leque de propostas apresentadas na atualização anual é fundamental oferecer às pessoas também a possibilidade de uma escolha

individual ou por classe porque se observou que permite combinar melhor as diversas instâncias e, isto é, as necessidades de um serviço por um lado e por outro os interesses e desejos individuais que podem ser diferentes nas diferentes fases da vida das pessoas e permite dar legitimidade também a uma dimensão de prazer pessoal.

Fortunati (1998) narra que:

é previsto também um tempo para a verificação da apreciação final enquanto se imagina que também através da avaliação crítica da própria atualização, o educador possa adquirir um nível de formação mais alto que uma simples aprendizagem, avaliando a própria aprendizagem não somente individualmente, mas de maneira compartilhada com o grupo.

Tudo isso contribui para potenciar o desenvolvimento dessas capacidades autorreguladoras que se tornam constitutivas e estruturantes do profissionalismo dos operadores e da qualidade do mesmo serviço.

Fortunati (1998) conclui que a ação formativa se caracteriza por:

(...) análise das necessidades – o coletivo exerce uma importante função de projeto e de pesquisa e disso emergem, adquirem clareza, se explicitam as necessidades formativas. Essa determinação e autonomia em propor a necessidade formativa não é um ponto de partida, mas um objetivo a que a atualização deve tender;

(...) atualização permanente: nos serviços educativos, adquire uma notável relevância para a continuidade, a proximidade e a relação entre teoria e prática. A atualização é uma atividade de documentação, reflexão sobre os fatos educativos, na pesquisa e fora do serviço;

(...) a possibilidade de programar: o plano de atualização é construído com base no conhecimento dos serviços e contem objetivos e estratégias para alcançar resultados específicos. Não se trata simplesmente de programar uma ação, mas de considerar em qual realidade se coloca;

(...) a continuidade: por continuidade se entende uma atividade formativa que procede paralelamente à tipologia e características do serviço. Nos serviços educativos se realiza uma forte experiência de atualização contínua testemunhada também pela ocorrência periódica com a qual os coletivos se encontram.

Segundo a perspectiva de Fortunati (1998), destacam-se três áreas, dentro das quais se pode fazer convergir os conteúdos sobre os quais se desenvolve a atividade formativa e a atualização:

(...) área das competências técnicas onde encontramos os elementos de qualificação da profissão do educador em termos de novos conhecimentos e novas competências, inerentes à específica tipologia de serviço e atividade desenvolvida, mas também os aspectos de competência específica sobre os instrumentos a serem ativados para monitorar, observar e avaliar processos e percursos do projeto educativo.

(...) área das competências comunicativas e capacidades relacionais dentro da qual encontramos uma questão formativa relativa aos temas da comunicação, à gestão da conflitualidade interpessoal, às modalidades de trabalho em grupo e à capacidade de interpretar as próprias necessidades, tanto em grupo como individualmente.

(...) área das capacidades de interagir com outros parceiros educativos (a família, outras instituições, o território) dentro da qual encontramos os conteúdos formativos relativos à cultura do confronto, da disponibilidade da troca, do diálogo.

A metodologia da formação é aquela que se constrói a partir da percepção que os participantes têm da sua experiência como fato concreto. As situações e os casos concretos serão, portanto, conectados com o senso metodológico de procurar o significado daquilo que ocorreu, conscientes de que a aprendizagem consiste na possibilidade de reorganizar mais eficazmente os dados do problema. O objetivo é aprender com a experiência, aprender a utilizar as potencialidades subjetivas, relacionando-as aos dados da realidade imediatamente perceptíveis.

4.4. A PEDAGOGIA DA RELAÇÃO E A PEDAGOGIA DO FAZER

Para Fortunati (1998), dois ingredientes fundamentais, da profissão do educador: “que refere à necessidade de balancear em um delicado equilíbrio de formas distintas de comportamento pedagógico, aquilo que alguns definiram respectivamente como pedagogia da relação e pedagogia do fazer”.

Fortunati (1998) relata o conceito de pedagogia da relação e do fazer:

(...) por pedagogia da relação se entende uma forma de presença educativa ao lado da criança capaz de colocar em evidência, apoiar e desenvolver as potencialidades que a criança exprime nas diversas idades, garantindo, ao mesmo tempo, o necessário equilíbrio afetivo. Nos primeiros anos de vida, em especial, é necessário um comportamento voltado a garantir à criança oportunidades de relação contínuas no tempo. Do segundo ao terceiro ano em diante, se deve pensar em uma oferta de oportunidades de relação mais

articulada, sobretudo, no plano da quantidade e da complexidade das mesmas situações propostas. Em ambos os casos, o adulto terá o papel de determinar as condições gerais dentro das quais se desenvolverá a experiência da criança, favorecendo ao redor da criança a construção das referências de natureza emocional que, tanto no que se refere aos adultos como às outras crianças, garantirão uma importante forma de estabilidade à experiência da criança. Por pedagogia do fazer: se entende uma forma de presença educativa ao lado da criança que dê espaço de expressão e valorize as capacidades que a criança dispõe, favorecendo o desenvolvimento dos seus conhecimentos e das suas habilidades. Atinge-se esse importante objetivo favorecendo a relação da criança com objetos e materiais adequadamente selecionados e organizados e mediante a valorização do jogo como forma privilegiada de atividade. (p.104).

4.5. A OBSERVAÇÃO NA PROFISSÃO DO EDUCADOR

A observação é uma importante matriz da profissão de educador. Para o educador Fortunati (1998) o desenvolvimento de uma competência de observação, que requer adequados programas de formação e atualização, pode ser colocado em proveito de ao menos duas direções:

A observação constitui uma sustentação a uma capacidade de leitura do comportamento da criança e das qualidades e características da situação observada.

A observação permite uma transformação e uma atualização contínua do projeto educativo, visto que torna possível não somente uma reflexão contínua e consciente sobre as experiências desenvolvidas e sobre a sua adequação, mas também uma avaliação crítica sobre como as hipóteses, as propostas e os comportamentos do educador podem ser progressivamente otimizados ao longo do tempo. (p.105).

Os dois principais empregos da observação, nos contextos educativos da creche e da escola infantil são definidos por Fortunati (1998):

Observar e refletir sobre as experiências ajuda o educador a aperfeiçoar as suas propostas em múltiplas direções:

- seja no que se refere à organização do espaço e dos materiais oferecidos às crianças;
- seja no que se refere à capacidade de leitura dos comportamentos das crianças envolvidas nas experiências;
- seja, enfim, por uma reflexão sobre a adequação do próprio papel no âmbito da situação compartilhada com as crianças. (p.105)

Nesses três casos a observação apoia a verificação permanente do próprio projeto educativo, nas suas diferentes partes e direções de articulação.

A observação permite organizar e construir progressivamente uma memória das experiências da criança dentro do contexto educativo.

Segundo Fortunati (1998):

é evidente como essas mesmas qualidades do método da observação o tornam um ingrediente metodológico fundamental na competência geral do educador, visto que lhe oferecem um importante apoio para o seu comportamento com as crianças e para a elaboração e a atualização contínua de todo o projeto educativo.

4.6. AS COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR

Pensar no professor de escola infantil como em uma pessoa culta em senso amplo, uma pessoa que está dentro da cultura do nosso tempo e nela habita de forma crítica e interlocutória. Para Fortunati (1998) o professor:

deve haver o gosto pela leitura, sabendo escolher entre mil propostas, que tenha uma relação com expressões como o teatro e o cinema e que tenha prazer em recordar, discutir e criticar a respeito disso. Substancialmente, que seja uma pessoa intelectualmente curiosa, rebelde em um enfoque de consumo em relação ao saber, uma pessoa que prefere construir o saber junto com os outros mais do que consumi-lo.

Essa é uma premissa e ao mesmo tempo um objetivo. Situações de atualização podem ser organizadas nesse sentido, com homens e mulheres que em todos os campos do saber humano, nos limites e além dos limites convencionais, estão procurando e procurando-se.

São encontros interdisciplinares com cientistas, biólogos, arquitetos, maestros, músicos, poetas... Que, além do seu saber, compartilham as formas desse saber, os seus processos cognitivos, os significados e os sentidos dos seus percursos.

Tudo isso adquire sentido e se torna competência profissional se sabe transitar em uma prática operacional. É necessário favorecer uma análoga transferência da criança para dentro da cultura, respeitando ao máximo as suas estratégias pessoais, as suas modalidades e procedimentos, o seu tempo. A criança é competente para isso. Temos que apoiar esse percurso construindo uma rede que seja o resultado do entrelaçar-se contínuo entre os campos do saber e os campos da experiência.

Os campos do saber representam os sistemas simbólicos culturais através dos quais ocorre a primeira socialização da criança com o conhecimento organizado e historicamente constituído, ao qual a escola se reporta. É através da aplicação, da interpretação, da revisão dos sistemas simbólicos que se pode crescer, compreender, agir, nas artes, na ciência, na vida em geral.

Os diversos sistemas simbólicos definem alguns contextos de experiência, alguns campos nos quais a criança se aventura com as próprias estratégias, desejos, tempo, pedidos, curiosidades. As crianças precisam de experimentações e mediações conduzidas por elas mesmas, mas, acima de tudo, compartilhadas com os coetâneos. Pede-se aos adultos que abandonem programas executivos, prescrições de currículos, percursos obrigatórios e que unam os próprios esforços àqueles das crianças. O professor deve então ter claro o mapa dos sistemas simbólicos e culturais, no que são e no que continuamente se transformam, mas, ao mesmo tempo, sem perder de vista os procedimentos, os percursos, os modos através dos quais as crianças organizam as suas condutas, as suas ideias para chegar e apropriar-se de um “pedaço do mundo e da vida”. Alegando-se, emocionando-se, atualizando-se com as crianças.

4.7. O AMBIENTE COMO O TERCEIRO EDUCADOR

A elaboração de um projeto relativo à organização dos espaços e aos objetos e materiais colocados à disposição das crianças, é um aspecto relevante na concepção da creche e da escola infantil como sistema, em que cada elemento concorre para

determinar a qualidade da experiência oferecida às crianças e também aos adultos que compartilharão essas experiências com elas.

Fortunati (1998) fala da “inadequação da maior parte das estruturas, do ponto de vista arquitetônico, com tetos altos, corredores, salões enormes, torna geralmente necessário e urgente uma intervenção para remover obstáculos e estruturar espaços que sejam realmente um suporte à experiência das crianças e dos adultos”.

Refletir sobre os espaços disponíveis, sobre os quais devem e podem estar as funções a que devem responder e pensar a uma organização em que cada parte tem um significado não isolado, mas em relação a todo o resto, é a primeira coisa a fazer.

Segundo Fortunati (1998) “é útil pensar e criar hipóteses sobre a organização do espaço em relação ao que pode acontecer no seu interior, ao que podem fazer as crianças juntas e com o adulto, no pequeno e no grande grupo, ou mesmo sozinhas”.

A ideia de um projeto dinâmico e sistêmico, que verifica continuamente a correspondência entre os objetivos que a guiaram e o real uso das oportunidades e dos recursos colocados à disposição das crianças, provocando ajustes periódicos, parece o mais adequado a garantir um espaço plenamente aproveitado e vivido na experiência das crianças.

Para Fortunati (1998):

A dimensão de “fechamento e abertura” na organização dos diversos espaços ou ângulos é a primeira regra a ser considerada. Trata-se de criar espaços definidos por um limite, mas também comunicantes, em que a disposição final dos móveis e a escolha consciente dos materiais sugiram já o seu possível valor de uso, o que as crianças possam fazer dentro dele.

Outras considerações gerais devem ser observadas. Algumas pesquisas afirmam, por exemplo, que os grandes espaços, em relação ao número de crianças que o ocupam, são mais funcionais a experiências motoras, mesmo através do uso de grandes equipamentos ou meios de locomoção, enquanto que para outros tipos de experiência são preferíveis ambientes de médias dimensões.

Afirma Fortunati (1998), “a ideia de uma organização dos ambientes em ângulos de jogo, os objetos e os materiais colocados nesses ângulos são em grande parte disponíveis para as crianças e ligados ao tipo de experiência que o ângulo propõe

(ângulo bonecas e cozinha, ângulo leitura, construções e exploração de materiais diferentes, cores, etc.)”.

Fortunati (1998) conclui que “esse tipo de organização parece garantir um emprego continuado e produtivo dos materiais por parte das crianças, tanto nas atividades individuais como em pequenos grupos, favorecendo a escolha ativa entre as diferentes oportunidades de jogo colocadas á disposição, com uma diminuição dos comportamentos de contensão ou agressivos”.

Contudo, o que podemos ressaltar é que a formação continuada oferecida em Reggio Emilia e San Miniato é um processo contínuo, explorado no horário de trabalho dos professores da equipe auxiliar e dos administradores. A ação/reflexão como o saber e o fazer dos educadores é compartilhada em momentos diferentes com os pais e crianças, essa atuação e conhecimento adquirido, revela as mudanças ao cotidiano.

Afirma Rinaldi (1989)⁴⁶ “a necessidade de reciprocidade entre as direções e organizações para moldar a pesquisa na vida cotidiana”.

A seguir apresentamos os resultados da pesquisa pelas vivências e experiências dos municípios e suas dimensões da política pública. Essas dimensões reafirmam uma demanda de bens e serviços de qualidade no que tange à atenção, ao cuidado, a pedagogia, a relação de forma a propiciar a todas as crianças um pleno desenvolvimento.

⁴⁶ Contribuição de Carla Rinaldi, sobre os editoriais de Loris Malaguzzi em fevereiro de 1989.

CAPÍTULO V

AS DIMENSÕES DA POLÍTICA PÚBLICA PARA A QUALIDADE DA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DOS SERVIÇOS EDUCATIVOS

Neste capítulo destacamos oito dimensões no escopo da dissertação, que consiste em traçar, através da análise e da experiência maturada em campo. As linhas guias na implementação da política pública na formação dos educadores de 0 a 6 anos, são:

- As relações dos professores;
- O tripé das relações: criança, pais e educadores;
- O educador e a organização do ambiente;
- A documentação pedagógica;
- O colegiado dos educadores;
- A participação dos pais;
- O papel do pessoal auxiliar;
- O dialogo com as pedagogistas⁴⁷.

Sobre essa tecedura exploramos os municípios de Reggio Emilia e San Miniato na Itália.

A autora apresenta evidências, através de um percurso pessoal que nasceu em 2001 e caminha num processo continuo de estudos e visitas nos municípios de Reggio Emilia e San Miniato. Fundamental nessa direção foram as visitas nos serviços educativos, onde procuramos descrever de maneira estruturada para ilustrar a teoria descrita.

Para isso, privilegiamos a abordagem qualitativa de pesquisa, os caminhos do processo nos revelam as perguntas norteadoras dessa dissertação:

⁴⁷ Pedagoga é o termo utilizado para a função do coordenador pedagógico

- Como e por que as práticas democráticas são tão importantes, na educação dos municípios de Reggio Emilia e San Miniato?
- Como a política de formação dos educadores em serviço contribui de maneira decisiva na qualidade da educação?

5.1. MÉTODOS DE PESQUISA

5.1.1. Objetivo

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a política de educação infantil na cidade de Reggio Emilia e San Miniato na Itália, com ênfase na implementação da formação dos profissionais em serviço e na cultura da solidariedade, apresentando resultados da década atual e percorrendo o sistema de serviços educativos de 0 – 6 anos. As cidades são distintas em números, mas semelhantes na implementação do das políticas públicas de formação inspiradas em Loris Malaguzzi.

5.1.2. Objetivos Específicos

1. Analisar a política de formação dos educadores em serviço da creche e escola de educação infantil.
2. Identificar as ações de implementação da política de formação que se possam propor como experimentação de novos serviços e organizações.
3. Identificar os recursos e iniciativas que estimulam as culturas de solidariedade e ações de atenção aos serviços educativos.

5.1.3. Metodologia

O trabalho consiste em um estudo de caso da política pública. É uma oportunidade de examinar uma situação real e tornar a observação um efetivo instrumento de trabalho. Perez (2010), identifica que “os estudos de políticas tornaram-se ferramentas imprescindíveis para governos elaborarem políticas públicas. A pesquisa de implementação de políticas tem se beneficiado, nos últimos anos, do conjunto de ideias que derivam de quatro décadas de pesquisa, especialmente nos EUA, e constata-se que elas são adequadas a: grande grau de estabilidade política, forte tradição democrática, bases de informação acessíveis para orientar a formulação e burocracia relativamente não corrupta, com forte tradição de avaliação profissional”.

5.1.4. Análise da legislação

Estudamos a Lei 1044 de 06 de dezembro de 1971, que lançou bases para uma nova concepção de creche, com destaque especial para as duas regiões selecionadas, no intuito de avaliar o quadro geral das oportunidades de acesso aos serviços educativos.

5.1.5. Estudo de caso sobre a política pública de formação para a qualidade da infância.

Em 2010, 2011, 2012 e 2013, realizamos entrevistas com profissionais das duas regiões selecionadas uma amostra de dois diretores, quatro pedagogistas, quatro professoras, quatro atelieristas e duas cozinheiras⁴⁸.

Segundo Paola Caligari⁴⁹ “a estrutura organizativa “Nidi e Scuole dell’Infanzia” é uma estrutura participativa, isto é, já no pensamento de como organizar as escolas

⁴⁸ Para preservar a identificação dos entrevistados os mesmos são descritos pela sua função, sem a indicação de seus nomes.

⁴⁹ Diretora das instituições “Nidi e Scuole dell’Infanzia” (creches e escolas infantis) de Reggio Emilia.

(estamos falando dos anos 60), existia um pensamento de democracia e de poder distribuído e essa ideia é apoiada em uma ideia de grupo de trabalho que se chama ainda hoje de trabalho coletivo, composto por profissionais diferentes, a atelierista, as professoras, a cozinheira, o pessoal de cozinha, o pessoal de limpeza, aquele que chamamos de pessoal auxiliar e que participam igualmente e com propriedade não somente no plano das ideias, mas também em termos de opinião, e que são importantes nas decisões tomadas dentro do coletivo, isto é, semanalmente, todos têm no horário de trabalho um tempo para fazer parte de uma atualização coletiva, formativa, organizativa, de decisões, em relação ao que é a atividade, o trabalho, a organização dentro da escola, portanto, tem uma estrutura horizontal, que se auto organiza dentro das escolas, mas que tem nisso um pilar além da co-presença cotidiana que é uma modalidade importante de ajuda recíproca, mas também de controle recíproco e, portanto, é uma estrutura de colaboração que garante a dimensão pública e a qualidade dessa dimensão pública dentro das escolas que têm também uma outra forma que é aquela da equipe ampliada, onde os representantes de todas as escolas se reúnem periodicamente para obter informações em relação a problemáticas e projetos, mas também consultas, debates sobre as estratégias, os projetos e as políticas que se realizam dentro do sistema. Outra estrutura de democracia é a estrutura da coordenação pedagógica que reúne as pedagogas e que, diferentemente, de outras cidades italianas, é uma estrutura colegial, enquanto que em outros lugares, cada pedagoga tem a sua responsabilidade, faz o seu trabalho. O nosso sistema tem também essa estrutura diretiva porque as pessoas são responsáveis e são referências das várias estruturas. Portanto, na nossa região é uma estrutura colegial. É uma mesa de trabalho que reúne as problemáticas e os estados de humor das escolas e os reelabora em propostas, em projetos, em situações que serão oferecidas. O nosso sistema tem uma estrutura que, obviamente, possui centros de decisão, de responsabilidade, mas com uma estrutura difusa de consulta, de escuta, de participação, de ramificações”.

5.2. EM FOCO, A FASE DO PLANEJAMENTO

Na faixa etária de zero a seis anos, cada criança precisa construir a si mesma, precisa de situações muito individualizadas e quanto mais variadas e repetitivas forem as ocasiões em que pode comparar-se consigo mesmo, maior será a sua capacidade e a sua vontade de estar com os outros. Para as localidades que desejarem desenvolver um projeto educativo com crianças na faixa etária de zero a seis anos; tomando como base o estágio e as entrevistas realizadas em creches e escolas de educação infantil de Reggio Emilia e San Miniato, podemos considerar:

- os serviços para a infância entendidos como locais onde se promove o bem estar das crianças e das infinitas potencialidades de competências, não somente das crianças, mas também das suas famílias e dos adultos que giram ao seu redor (educadores e operadores inclusive);
- a ideia de uma criança competente, não somente objeto de cura e de proteção, mas também um sujeito ativo, protagonista do seu processo de desenvolvimento, das suas experiências e dos seus conhecimentos;
- o momento educativo deve ser entendido sempre mais como um evento integrado entre a criança, o educador e os pais;
- uma escola aberta e capaz de favorecer a integração entre os diversos sujeitos protagonistas, segundo as lógicas de um sistema formativo integrado que se propõe, de maneira sinérgica, juntamente com outras entidades formativas como por exemplo: a família, o extra escola entre outros;
- uma escola onde no seu interior se promove a cultura do acolhimento com a finalidade de favorecer a integração dos sujeitos mais fracos ou menos avantajados e, portanto, prevenir precocemente formas de preconceito e marginalização;
- uma escola onde é possível criar praticamente as condições de ser e de estar em relação, entre adultos e crianças para favorecer também a integração entre culturas raças e povos diversos, iniciando a educar os

cidadãos ao conhecimento, ao aprofundamento, à aceitação da diversidade de forma a promover o desenvolvimento de uma cultura da tolerância e da solidariedade.

Uma boa experiência de crescimento da criança exige a condição da confiança, a autonomia e a iniciativa de base, a possibilidade de viver e construir boas ligações afetivas com os adultos de referência e amizade longa com os coetâneos, de situações de vida adequadamente contínuas ou congruentes e, ao longo do tempo, descontínuas, incongruentes ou discrepantes.

A substância, a forma e os graus de qualidade das experiências são mais de natureza específica, estão ligados aos diversos contextos em que se realizam intervenções educativas e mudam em relação à idade e aos percursos de desenvolvimento de cada criança e dos grupos em que elas crescem. Uma forma de coerência educativa se refere à relação entre a criança e os adultos que se ocupam do cuidado da sua pessoa ou da sua educação no cotidiano (a família/pais e avós, a escola/ educadores e outras figuras). Pode ser explicada de diversas formas, a partir do desejo e das projeções, das diversas expectativas que se pode ter em relação às crianças e sob esse aspecto é necessário que pais e educadores, como adultos, assumam sempre maior consciência disso e a essa consciência estejam pois, em condições de acrescentar a capacidade de adequar o nível das próprias expectativas às exigências e ritmos de cada criança.

Se a criança estiver inserida em um ambiente adequado, cientificamente organizado e preparado, cada criança, seguindo o seu desígnio interior de desenvolvimento e os seus instintos-guia, acende naturalmente o próprio interesse de aprender, de trabalhar, de construir, de concluir as atividades iniciadas, de experimentar as próprias forças, medi-las e controlá-las.

Nesse princípio, o adulto deve inspirar a sua ação em:

- saber construir um ambiente que estimule os interesses que aos poucos se manifestam e amadurecem na criança;

- evitar, com intervenções inoportunas, um papel de perturbação ao desenvolvimento do trabalho, prático e psíquico, ao qual cada criança se dedica.

Como em todo projeto educativo dirigido a menores, a criança é o protagonista principal do percurso de crescimento proposto (a criança entendida como “pessoa”, a qual deve ser apoiada na sua evolução, respeitando as necessidades psicofísicas, afetivas e relacionais). Podemos considerá-la como sujeito ativo, consciente, forte e competente, capaz de interagir em um contexto diferenciado por vários elementos (ambiente, educadores, pais, coetâneos). Nesse percurso não há nada de garantido, cada criança tem as suas potencialidades que a caracterizam com tempo e modo próprio, dos quais não se pode prescindir para favorecer o seu desenvolvimento. O percurso educativo proposto é, portanto, articulado de forma flexível, através de uma constante observação da criança para colher as suas peculiaridades específicas.

O aspecto relacional entre os vários atores envolvidos favorece uma troca positiva e enriquecedora, garantindo o seu sucesso. A criança considerada não somente como sujeito que exprime necessidades, mas também como sujeito que exprime desejos, encontra dentro do contexto da creche, a oportunidade de manifestar tanto a necessidade de “voltar” e, isto é, de ser acolhida e protegida, como a necessidade de “ir”, isto é, conhecer, explorar e descobrir. As crianças, “construtoras de relação”, têm estilos comunicativos muito diferentes dos adultos, por isso a experiência na creche, entre coetâneos, permite a elas exprimir emoções muito fortes e intensas. Portanto, se por um lado a creche abriga as experiências e as emoções compartilhadas, por outro deve dar à criança, dentro da vida coletiva, o reconhecimento da própria identidade e subjetividade. Como observamos, o protagonista do projeto educativo é a criança, mas qual criança? Uma criança autônoma, competente, criativa, única, participante do seu desenvolvimento, capaz, rica de potencialidades e recursos que se amplificam através do confronto e da troca com o outro.

5.3. 1ª. DIMENSÃO - AS RELAÇÕES DOS PROFESSORES

A postura dos professores no cotidiano permite a prática dos comportamentos de ouvir, observar, pesquisar, documentar, que são essenciais para o desenvolvimento da criança (e do grupo de crianças). É uma questão não somente organizacional, mas ética. Isso significa um espaço racional e agradável, onde mover-se, agir, trabalhar bem com as crianças, significa uma relação autêntica entre adulto e criança. O trabalho conjunto de dois professores, ao mesmo tempo, com o mesmo grupo de crianças por um longo tempo no dia, nas semanas, nos anos, apresenta uma ética e compromisso. O educador observa por outros pontos de vista, os processos através dos quais as crianças constroem a sua consciência, para documentá-los, interpretá-los e para projetar, que são os elementos constitutivos da identidade do professor, uma co-presença, entendida como compartilhamento, capacidade de escolha, é absolutamente necessária.

Um cotidiano qualificado que se classifica continuamente através do seu observar, interpretar, avaliar, modificando-se pelas ações e reflexões conjuntas de crianças e adultos juntos.

5.4. 2ª. DIMENSÃO - A RELAÇÃO CRIANÇA - PAIS - EDUCADOR

A relação criança-educador representa um elemento fundamental para a relação educativa. Sabemos que para conseguir se comunicar e interagir com outras pessoas é necessário tempo, principalmente se nos referimos a uma criança pequena. O educador se vale de instrumentos e competências para criar um contexto seguro através do qual entra em relação com a criança, mediante ações, posturas e linguagens. Verbalizar a expressão em relação à criança (o educador fala com ela, explica, lhe dá segurança antes de agir, etc.) serve para dar uma resposta e um sentido às suas mensagens. Toda vez que o adulto se ocupa da criança pequena, cada gesto

de ação é um veículo de comunicação, cada ação, de fato, corresponde a uma mensagem para transmitir-lhe o quanto ela é importante.

No entanto, a interação entre a criança e o educador é assimétrica, no sentido que o educador contribui para o crescimento da criança, agindo de forma indireta, criando contextos educativos que permitem à criança, através de uma ação estratégica, desenvolver suas competências. O educador cria com a criança momentos de relação individualizada que favorecem com o tempo uma tomada de consciência de si mesmo, induzem a uma maior segurança, confiança e autonomia. Permanece constante o fato que a criança, quanto menor for, mais tende a procurar a relação com o educador, enviando-lhe mensagens que dizem: “eu estou aqui!”, esperando que sejam recebidos, devolvendo a ela, como na família, respostas confiantes, satisfazendo-a na sua expectativa. O educador inclusive não somente confirma a criança, mas o apoia e o sustenta, nas suas iniciativas, colocando-se como figura afetiva à qual o pequeno faz referência contínua.

O educador se relaciona com as crianças de forma diferente, de acordo com as várias situações: com comportamento não diretivo, mas de contenção, estímulo, consolação, segurança ou desaprovação e gratificação, resumindo, através de um estilo educativo baseado na máxima atenção e no cuidado da relação.

Do ponto de vista da intervenção educativa, relatamos fatores que determinam uma boa relação com o adulto:

- a rapidez com que o adulto responde às necessidades da criança, desde aquelas mais elementares, fisiológicas, como aquelas mais complexas como dar segurança, favorecer a sociabilidade e reforçar a estima;
- o tempo da relação adulto-criança para garantir estabilidade, qualidade e intensidade, contribuindo para reforçar a segurança pessoal, a confiança em si mesmo e nos outros.

Os momentos observados:

- durante as situações de cuidados, onde a criança emerge em toda a sua importância e especificidade;
- durante os trabalhos em pequenos grupos, quando as modalidades comunicativas são mais eficazes.

A relação pai e educador iniciam-se durante a fase de adaptação. Essa é uma experiência rica para todos aqueles que estão envolvidos nela: crianças, pais, educadores. A separação do filho, mesmo por poucas horas, suscita frequentemente nos pais emoções contrastantes assim como são diferentes as motivações que conduzem a tal escolha, conseqüentemente as emoções e as ansiedades também serão diferentes. Nesses casos, o educador assegura e responde às perguntas que são colocadas pelas famílias de forma adequada a cada situação. O educador, além disso, deve estar atento a colocar-se de maneira acolhedora, encontrando o justo equilíbrio entre a dimensão humana e a dimensão estritamente técnica. Ajudando a criança a criar no novo ambiente pontos de referência tranquilizantes em relação às diferentes individualidades e, ao mesmo tempo, procurará dar segurança aos pais.



Foto 3 - Relação criança, pais e educador⁵⁰

⁵⁰ Foto cedida pelo Centro de Documentação e pesquisa de Reggio Children em Reggio Emilia, em Maio de 2013.

5.5. 3ª. DIMENSÃO - O EDUCADOR E A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE

A organização do ambiente constitui um pré-requisito essencial para o desenvolvimento da experiência educativa, visto que a qualidade pedagógica baseia-se também em uma boa organização estrutural. Pensar o ambiente como contexto ecológico e, portanto, colocar a atenção em todos aqueles elementos que fazem a complexidade e a qualidade dos serviços, significa ativar um processo de reflexão permanente a respeito das formas da relação educativa e a respeito da organização vista sob a ótica de um serviço sempre mais adequado às necessidades das crianças e das famílias. Com esse propósito, o ambiente educativo foi definido em vários modos.

A organização, a escolha dos espaços, dos materiais e dos móveis representa um elemento dinâmico e continuamente modificável, ao longo do ano, em função dos objetivos e das prioridades dadas pelo grupo de trabalho no projeto educativo. O espaço favorece a aprendizagem da criança, no momento em que ele garante concretas oportunidades de exploração, estimula à curiosidade, a autonomia, a criatividade, o desenvolvimento motor e perceptivo, a elaboração fantástica do real.

A organização do espaço deve ser pensada em relação àquilo que pode acontecer dentro dele, àquilo que as crianças podem fazer juntas e com o adulto no pequeno e grande grupo, ou mesmo sozinho. O projeto dos espaços, sendo em parte organizado antes de vivê-lo com as crianças, deve ser dinâmico e verificado continuamente para entender se corresponde aos objetivos que o guiaram e se as crianças realmente o desfrutam e vivem em uma significativa e positiva experiência. O espaço, além disso, deve ser acolhedor e estimulante, 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.

Os espaços são divisores e comunicantes, permitem à criança escolher objetos e materiais, em grande parte, disponíveis, colocados nesses cantinhos, e relacionados ao tipo de experiências que o cantinho propõe (cantinho bonecas, cozinha, leitura, construções e explorações de materiais variados, atividades práticas, atividades

motoras, atelier, etc.). As crianças têm à disposição diversas possibilidades, tanto para as atividades individuais como em pequeno grupo e, dessa forma, é estimulada a escolha entre as diferentes oportunidades de jogo colocadas à disposição, com a diminuição dos conflitos. É oportuno que os materiais estejam disponíveis e dispostos segundo um critério tal que represente claramente o significado do serviço em relação ao que nele se pode fazer, de forma que se permita à criança manifestar plenamente as suas competências e desenvolver aquelas mais complexas nos vários âmbitos de experiência.



Foto 4 – O Ateliê⁵¹

5.6. 4ª. DIMENSÃO - A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica é um precioso instrumento de comunicação que os educadores usam tanto para informar e ilustrar constantemente aos pais as

⁵¹ Foto cedida pelo Centro de Documentação e pesquisa de Reggio Children em Reggio Emilia, em Maio de 2013.

atividades experimentadas cotidianamente com as crianças, como para envolvê-los e torná-los participantes do projeto pedagógico da escola. A documentação se realiza com modalidades diferentes com as seguintes finalidades:

- tornar visíveis os processos educativos e a organização do serviço;
- contar às famílias, o projeto educativo e as relações que se constroem ao redor das crianças;
- conservar a memória das experiências das crianças, dos operadores, dos pais para que o passar do tempo não apague momentos que não se repetem que através de palavras, imagens, pensamentos mantém vivas as lembranças e as emoções.



Foto 5 - Documentação Pedagógica⁵²

Fortunati (1998) fala da:

necessária verificação do projeto educativo como complexa, sistemática, rigorosa, e se vale de vários instrumentos, as experiências são documentadas para não serem perdidas no tempo e para explicar a ação educativa. A documentação por isso se torna essencial para tal ação, através de todos os

⁵² Foto cedida pelo Centro de Documentação e pesquisa de Reggio Children em Reggio Emilia, em Maio de 2013.

seus instrumentos, se torna importante no contexto da creche, exatamente porque assume o papel de continuidade entre o mesmo e as famílias.

Os instrumentos propostos para a documentação são:

- é entregue a cada criança um folheto informativo referente às notícias cotidianas mais importantes (relativas aos momentos de cuidado e às atividades realizadas durante o dia);
- periodicamente é organizado um cartaz com fotografias e legendas, que documenta aos pais os vários momentos de vida na creche (adaptação, festas, atividades, etc...);
- um diário pessoal entregue no final do ano escolar, documenta toda a experiência feita pela criança dentro da escola, recolhendo de maneira particularizada não somente as atividades realizadas, mas também o ambiente e os momentos de socialização para que possa permanecer na memória da criança um período que, sem dúvida, quando for grande, recordará somente através das imagens. Além disso, o diário pode ser útil nas relações de continuidade que se realizam entre os educadores por ocasião da passagem da criança por instituições educativas diversas;
- os painéis informativos normalmente são colocados nos ambientes de entrada, em posição visível, com a função de documentar constantemente as atividades, as escolhas operacionais da organização, as informações imediatas de forma a contar às famílias e a quem entra na estrutura o que acontece dentro dela. É importante que sejam expostas informações breves, atualizadas com frequência sobre os seguintes aspectos:
 - **organização geral do serviço:** horário de abertura, o calendário escolar, o pessoal presente na estrutura evidenciando papéis e funções, a composição dos vários grupos de crianças, a organização do refeitório;
 - **as atividades ordinárias e extraordinárias dirigidas às famílias:** os encontros individuais, as reuniões, as assembleias, as festas e as iniciativas de discussão e debate públicos organizados na região, etc...

- as fotos, os trabalhos das crianças, os traços exemplificativos dos projetos de trabalho são colocados nos painéis em um espaço adequado e bem organizado, para tornar transparente e facilmente legível o projeto educativo geral assim como os resultados concretos no plano da experiência conduzida pelas crianças.

5.7. 5ª. DIMENSÃO – O COLEGIADO DE EDUCADORES

É previsto, no cotidiano, um tempo e um lugar em que as interpretações, as hipóteses, as dúvidas maturadas pela dupla de professores podem ser desenvolvidas e enriquecidas através do confronto com os colegas. É um ato fundamental para avançar nos projetos e nos processos de crescimento.

Essa amplitude dos pontos de vista aumenta as possibilidades interpretativas, as convergências e as divergências, admite mais hipóteses e dúvidas, conflitos sóciocognitivos que tornam os procedimentos dos adultos, em muitos aspectos, análogos aos processos que permitem às crianças, quando pesquisam em grupo, avançar no conhecimento.

- toda semana, todo o pessoal da escola tem um encontro de atualização para discutir as hipóteses sobre os processos em andamento, através da visão coletiva das documentações que os testemunham. Esse é também o momento em que a escola, formalmente em conjunto, amplia a gama dos temas escolhidos que abordam problemáticas conectadas com o tempo comum à instituição.
- existe, portanto, um tempo preestabelecido no horário de trabalho dos funcionários (duas horas e meia, semanais). Os encontros ocorrem à tarde, depois das 16h, quando a grande parte das atividades com as crianças terminou, em um espaço predisposto para os encontros entre os adultos, um espaço que favorece o diálogo, o estudo, o ouvir, através de

equipamentos apropriados (por exemplo, instrumentos e materiais audiovisuais).



Foto 6 – Reunião do Colegiado de Educadores⁵³

5.8. 6ª. DIMENSÃO - A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

O encontro com os pais representa uma importante situação de atualização profissional, são encontros coletivos em que são apresentadas, através de múltiplas documentações, os processos, as teorias, as inteligências das crianças.

Trata-se de encontros em que os saberes da criança e das crianças se tornam visíveis, comentados e interpretados em conjunto. Confrontar-se com pontos de vista diferentes, subjetivamente e culturalmente, ouvir as diferenças e construir

⁵³ Foto cedida pelo Centro de Documentação e pesquisa de Reggio Children em Reggio Emilia, em Maio de 2013.

compartilhamentos comuns: tudo isso faz parte de uma profissão que se redefine para empregar tais dinâmicas e que por elas é redefinida e qualificada.

A participação das famílias, portanto, é de fundamental importância no projeto educativo em uma relação família-educadores-criança de confiança e diálogo, permitindo, portanto, o desenvolvimento harmonioso e completo da criança.

Os instrumentos utilizados são:

- reuniões e assembleias;
- colóquios;
- encontros sobre temas;
- laboratórios;
- festas.

A família por isso se revela fundamental para que os educadores possam conhecer a história e as experiências que cada criança traz consigo. Essa relação positiva permite que todo o projeto educativo se enriqueça e respire o ar do compartilhamento e da participação, com a consciência de que o papel do educador é diferente do papel dos pais, assim como um contexto casa-família é diferente do contexto serviço-educador.

5.8.1. Reuniões e assembleias

O conhecimento das famílias acontece na assembleia preliminar em que os pais visitam o ambiente, encontram os educadores, se tornam participantes do que experimentarão os próprios filhos e de como será a ambientação. Ao final do encontro, é entregue a eles uma pasta com um folheto de apresentação do serviço, o menu e uma carta de boas-vindas. Por ocasião da primeira assembleia, são marcadas as entrevistas individuais, através das quais, os pais apresentam a seu filho. Às entrevistas participam os educadores de cada sala, as quais podem ser feitas tanto na creche como a domicílio. São, além disso, explicadas as modalidades e o tempo necessário para uma boa ambientação que deverá ser gradual e personalizada: fica reconhecida a

individualidade de cada criança, sendo elásticos os horários e os tempos de permanência iniciais. Durante o ano escolar são previstas outras assembleias.

5.8.2. Colóquios

Através de colóquios, os educadores de cada sala encontram os pais, possivelmente ambos, para recolher informações sobre os hábitos da criança: o que ela gosta de fazer, como habitualmente transcorre o dia. Nessa ocasião os pais também colocam as suas expectativas e as suas ansiedades, apoiados por educadores com vasta experiência.

O colóquio individual entre educadores e pais é feito alguns dias antes da inserção com o objetivo de:

- oferecer um espaço para ouvir as expectativas, as eventuais ansiedades e os problemas dos pais em relação a essa experiência que, na maior parte dos casos, estão vivendo pela primeira vez;
- assumir algumas informações sobre a composição da família e sobre os principais hábitos da criança nos contextos de rotina (controle de necessidades fisiológicas e limpeza pessoal, alimentação, sono, eventuais alergias, além da sua eventual reação no encontro com outras crianças);
- recordar o papel dos pais durante a primeira semana de ambientação da criança;
- informar a respeito da presença do auxiliar durante o período de ambientação;

As entrevistas sucessivas são programadas, mas se houver necessidade e exigências especiais, tanto o educador como os pais podem requisitá-las.



Foto 7 – Reunião dos colóquios⁵⁴

5.8.3. Encontros com de temas específicos

Dentro dos percursos com as famílias, colocamos alguns itinerários educativos que objetivam oferecer a elas um espaço de contato consigo mesmas, de acolhida das suas experiências e das suas vivências, de compartilhamento, de elaboração, de confronto das suas práticas educativas com outros pais e com a instituição.

Finalidades:

- a) ativar um processo de pesquisa e autoeducação dos pais envolvidos;
- b) ativar um percurso para superar o isolamento das famílias;
- c) criar uma rede de relações em que cada um, famílias e instituição, seja parceiro socioeducativo do outro;

⁵⁴ Foto cedida pelo Centro de Documentação e pesquisa de Reggio Children em Reggio Emilia, em Maio de 2013.

- d) permitir descobrir, utilizar e melhorar as competências educativas de cada família/pais;
- e) favorecer a prevenção primária.

5.9. 7ª. DIMENSÃO – O PAPEL DO PESSOAL AUXILIAR

O pessoal auxiliar tem um papel determinante dentro da creche. Coloca-se como suporte indispensável aos educadores e às famílias das crianças presentes, ao qual são atribuídas tarefas não secundárias e de especial atenção. É dada aos auxiliares a responsabilidade do cuidado, limpeza, higiene e reorganização dos ambientes internos e externos, além dos móveis e dos objetos que ao longo do dia são utilizados na creche.

O cuidado com o ambiente é de vital importância dentro do serviço e a ele, assim como no processo educativo, são aplicados os critérios de qualidade que distinguem um serviço do outro. O pessoal auxiliar é escolhido com base na experiência profissional, na formação e na atitude pessoal. Move-se dentro do serviço como parte integrante e vital, tanto para os educadores como para as crianças e as suas famílias. Exerce, além disso, um papel de apoio aos educadores durante momentos específicos do dia, como: preparação e oferecimento das refeições, ajuda durante algumas fases do dia, suporte em situações de emergência e de necessidades repentinas, relaciona-se com a família quando necessário, como suporte do educador.

Os auxiliares garantem a gestão integrada e funcional do serviço confiado a eles e asseguram o respeito das normas previstas em matéria de segurança e demais regras que garantam serviços qualificados. Ao pessoal auxiliar cabe, além disso, a tarefa de reorganizar a cozinha, o controle da lavagem da roupa de cama e banho e de outros materiais como: tapetes, cortinas, etc. O pessoal auxiliar, parte integrante do conjunto de operadores da creche, participa das assembleias com os pais e das festas que ocorrem ao longo do ano.

5.10. 8ª. DIMENSÃO - O DIÁLOGO COM AS PEDAGOGISTAS

Na figura do coordenador encontramos, portanto, uma ampla literatura com claras referências à formação de base, às atitudes esperadas, às competências específicas, etc. mesmo existindo diferenças substanciais no modo como os mesmos coordenadores são utilizados de uma região a outra, entre sistema público e/o privado.

Coordenadores e pedagogos trabalharam naquele período para difundir no território uma cultura da infância, para sensibilizar a opinião pública em relação aos direitos e às necessidades das crianças, para dar legitimidade e defender esses serviços, para qualificar o trabalho dos educadores através de percursos formativos sobre o cuidado com o ambiente, a organização dos espaços, das propostas e dos materiais, mas também atualizações e formações objetivando estilos educativos e que vão enfrentar as questões mais delicadas da relação e da comunicação entre as pessoas com referência especial ao triângulo educadores/crianças/famílias.

A figura do coordenador assumiu, portanto, um papel importante não somente para a organização de novos serviços, mas também para todo o trabalho de rede, apoio e acompanhamento dos educadores em um período de grandes mudanças, transformações e reorganizações que levaram também a família a estar sempre mais presente e ser sempre mais protagonista, porque está diretamente envolvida, naqueles lugares que, tradicionalmente, foram pensados para as crianças.

A tarefa do coordenador nessa fase foi especialmente delicada, também porque tratou-se de visitar de revisitar o modelo tradicional, manter, em tantos aspectos, a sua base, a sua filosofia e os seus princípios inspiradores, mas no plano organizativo de gestão das novas tipologias. A presença do coordenador pedagógico, além da formulação de um projeto educativo, constitui um dos critérios colocados na base da certificação dos serviços para muitas regiões e, portanto, vem assumir sempre mais claramente um papel, sobretudo formativo, visando a qualidade educativa dentro dos diversos serviços para a infância e para as famílias.

Segundo o espírito das normas regionais e das práxis operacionais nas diversas realidades locais, pode-se dizer que essa figura vem assumir, sempre mais,

uma função de garantia do respeito dos padrões qualitativos publicamente definidos, monitorando e apoiando com os devidos instrumentos, o processo de adequação a tais padrões e da obtenção da qualidade: portanto, um profissional de formação, uma figura especialmente técnica, com uma clara definição de tarefas, partindo da promoção dos direitos das crianças, um garantidor das oportunidades iguais, da transparência dos procedimentos.

Nas escolas, o contexto escolar e os indivíduos que estão envolvidos no contexto trabalham em conjunto, para dar significado à experiência. Assim, procedimentos tais como esperar por um amigo especial de manhã (e saber que você está sendo esperado), achar momentos para estar sozinho, trabalhar em um projeto em “segredo, com um grupo de amigos relembrando aqueles que estudaram na escola no passado, conversas entre adultos, sons, cheiros tornam-se expressões na colaboração entre indivíduo e o contexto que torna o seu relacionamento com o mundo cheio de significados.

Afirmamos que existe uma profunda relação entre todas as dimensões citadas. Este estudo focaliza a obra de Loris Malaguzzi como experiência e inspiração em política pública para a qualidade da infância.

Malaguzzi (1999) encorajou os educadores “em considerar a escola como um dos lugares aonde a busca para o significado da vida e do futuro acontece”.

“Loris Malaguzzi, arquiteto do pensamento pedagógico e filosófico, uma vez falou, que precisamos de professor que é às vezes diretor, às vezes a tela de fundo, às vezes a cortina e às vezes o instigador. Um professor que é amável e severo é eletricista, que dispensa as tintas e que é também a platéia – a platéia que assiste, às vezes aplaude, às vezes fica em silêncio, cheio de emoção, que às vezes julga com cepticismo e outras aplaude com entusiasmo”. (Malaguzzi, 1999)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje em toda a Europa ficou reconhecida de forma geral, a necessidade de existirem serviços dedicados à primeira infância e às suas famílias. As organizações internacionais, entre elas a União Europeia, os governos com diferentes graus de envolvimento, os parceiros sociais, as organizações não governamentais e muitos pais pedem em alta voz esses serviços. Investir nos serviços para a infância, não deve ser interpretada como uma questão reconduzível somente às políticas familiares, nem deve ser vista como uma única ação à qual apelar para garantir a tutela dos direitos dos pequenos cidadãos.

O empenho em favor da primeira infância envolve com certeza esses aspectos, mas se refere também à possibilidade de voltar a crescer e pensar, projetados no futuro. Os dados internacionais confirmam inclusive como os primeiros anos de vida são uma passagem tão crucial a ponto de condicionar fortemente, se não determinar, o percurso de cada um na vida adulta. É nessa faixa de idade que se constroem as oportunidades iguais. Nessa ótica, a União Europeia estimulou os países a iniciar esse caminho, confiante dos retornos positivos que uma política desse tipo pode assegurar. A Itália, assim como outros países, acreditou nesse projeto a ponto de dar início em 2007 ao “Plano Extraordinário de desenvolvimento dos serviços socioeducativos para a primeira infância”, fruto de uma ação ocorrida em 26 de setembro de 2007, na sede da Conferência Unificada.

Focamos nas crianças, nos indivíduos com direitos, nas crianças construtoras de saberes e conhecimento, desse modo, concluímos que se trata de reconhecer a importância do saber teórico e do saber prático, evitando valorizar mais um do que o outro e promover uma maior integração entre eles.

Reggio Emilia e San Miniato: cidades que escolheram estar no centro das próprias escolhas políticas.

A infância é um direito das crianças, com a ciência de que cada pessoa é um sujeito constituinte de direitos desde o nascimento.

Foi comentado a respeito de creche e escola da infância, acentuou-se a “infância” como o lugar de crianças, onde elas encontram um contexto especialmente dedicado e pensado para que possam exprimir-se. Podemos afirmar que as creches e as escolas de infância são lugares onde é possível exprimir a cultura que as crianças sabem narrar e mostrar junto aos professores.

Reggio Emilia e San Miniato mantêm as CRIANÇAS em foco. Existe muita discussão em torno da imagem que a criança possui com a cidade. Essa imagem é um ponto de referência sobre o qual todo o ensino e conhecimento começam e eventualmente retornam. Há um grande respeito e sensibilidade pela natureza individual da criança como aluno, bem como grande apoio pelo aprendizado em comunidade.

A cidade é um lugar aonde a criança vem primeiro. Não após restrições de orçamento ou reuniões administrativas. Elas simplesmente vêm primeiro. Tudo está relacionado e evolui ao redor delas. Elas são o centro de tudo o que acontece. Você não apenas vê e escuta tais mensagens ao entrar nas escolas, mas também a sente e até a prova. Esse é o lugar delas, um lugar que carrega a bandeira de suas personalidades, suas experiências e aprendizado, além de sua comunidade particular. A presença e o trabalho das crianças permeiam o local.

Professores parecem estar sempre atentos para criar momentos ou ocasiões que irão surpreender e alegrar as crianças. Há um sentimento de animação.

As crianças, os professores e os pais desenvolvem um senso bastante realista de comunidade ao longo de seu trabalho juntos. Todos estão envolvidos no processo de aprendizagem.

Os professores trabalham como um grupo colaborativo. Eles dividem a mesma experiência num planejamento extensivo. Cada colaborador é igual, cada um participa como um genuíno senso de cooperação. Problemas/riscos/erros são trabalhados por todos juntos; ninguém se esforça sozinho, o que implica em benefícios resultantes de cada contribuição pessoal, mas, ao mesmo tempo, mantém a marca do grupo.

Transparência é uma das palavras que os educadores de Reggio Emilia e San Miniato gostam de usar. Os espaços não têm fronteiras definidas; janelas, muros,

divisórias com espaços de passagem, espelhos, móveis, tudo atrai os nossos olhos de um espaço para o outro e outro.

Da mesma forma o aprendizado não é dividido nem isolado em categorias, as crianças voltam a projetos e aprendizados prévios para pensar novamente sobre as mesmas ideias. As coisas se movem em espiral e se estendem. Há um sentido de continuidade e de concatenação. Esse é um ambiente criado por milhões de perguntas e pensamentos e ideias, cuidadosamente elaborados a partir da contínua colaboração entre todas as pessoas envolvidas: pais, professores, administradores e as crianças.

O direito à aprendizagem, à interpretação, isto é atribuir significado ao mundo; a construção de um pensamento capaz de conectar, de pôr-se em relação, e capaz de exprimir pontos de vista diversos e interpretações críticas.

A documentação pedagógica como prática política, sustenta o trabalho do professor, acompanha o desenvolvimento e torna visíveis as modalidades do percurso de formação por toda equipe da escola.

A documentação pedagógica oferece elementos para validar a experiência educativa, para individualizar estratégias inovadoras e favorecer os processos de relação e conhecimento.

Os educadores de Reggio, porém, não se limitaram a reunir teorias e práticas de forma genérica, mas conduziram uma verdadeira experimentação a respeito delas, criando os seus próprios significados e as próprias implicações, visando a prática pedagógica. Ao mesmo tempo, foram sempre críticos e capazes de interrogar-se. (RINALDI, 1996, p.36, tradução livre)

Estas reflexões nos levam para a afirmação de outro valor que faz parte da nossa experiência: o valor da democracia, o qual está embutido no conceito de participação nos municípios de Reggio Emilia e San Miniato. Um valor que verdadeiramente é colocado em prática.

O investimento em educação é uma vocação, uma escolha que os municípios em estudo têm buscado ao longo do tempo e que resultou desde o início numa certa visão de escola como espaço de produção e elaboração de democracia, direitos e cultura da infância, de coerência e reciprocidade entre estudos e pesquisas teóricas e a

vivência em serviços educacionais com os sujeitos protagonistas, crianças, pais e educadores.

As políticas educacionais ao longo dos anos deram origem a projetos em que constante foi a busca de diálogo com as pessoas da comunidade, a fim de ampliar e qualificar os diferentes lugares do educar e gerar dinâmicas de coesão social entre os pais, cidadãos e administradores. Um patrimônio de serviços e experiências educacionais.

Nosso estudo examinou a política de formação em serviço para a qualidade da infância, do ponto vista da autora, o que o leitor encontrou nos textos deste volume é um reconhecimento “político” uma forma concreta que permite e possibilita dar uma qualidade à relação coerente entre teoria e prática na formação continua dos educadores.

Trazendo as contribuições dessa experiência para o caso brasileiro:

Conforme citamos na apresentação deste trabalho, seria difícil, talvez até impossível, para nós tentarmos implementar a abordagem das escolas de Reggio e San Miniato no Brasil, mas seria um erro perder a oportunidade de aprender com esta abordagem.

Nossa profissão, que aos poucos está se decompondo: com uma identidade fragilizada, com uma prática indefinida e inúmeras teorias, sem nos dar um porto seguro, me leva a alguns questionamentos:

Por que resistimos tanto se somos nós que temos a responsabilidade de educar uma sociedade futura? Será que não acreditamos nisso? Queremos manter os mesmos padrões que nos foram ensinados?

De acordo com Gasparian (2008) “não basta ter uma escola com instalações modernas para ser contemporânea, mas que atenda às necessidades e exigências da comunidade onde ela está inserida. Atualmente, com a sociedade sendo mobilizada pela pressa de se chegar não se sabendo onde, pela urgência de soluções extremamente complexas e pela cultura do efêmero, realmente a Educação tem o dever de auxiliar a constituição de uma nova sociedade revendo alguns de seus procedimentos”.

Eis uma lição a ser retirada de nossa pesquisa: precisamos olhar e atuar no contexto social e na nossa história, pois elas condicionam profundamente o desempenho das instituições. Segundo Putnam (2006), “quando o solo regional é fértil, as regiões sustentam-se das tradições regionais, mas quando o solo é ruim, as novas instituições definham. A existência de instituições eficazes e responsáveis depende, no jargão do humanismo cívico, das virtudes e práticas”.

Tenho a convicção de que para que a escola consiga superar sua crise deve dar um salto de qualidade. A escola é constituída por pessoas e serão elas que devem dar este salto de qualidade.

Espero poder contribuir com este trabalho com a ampliação e a efetiva reflexão e prática na formação do educador para a qualidade da infância.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, A. **O direito das crianças à educação infantil**. *Proposições*, Campinas, v. 14, n. 3 (42) 2003.

ANDRÉ, Eliza Damlzo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **A pesquisa no cotidiano escolar. Metodologia da Pesquisa Educacional**. In Fazenda, Ivani (org.). São Paulo: Cortez, 2004.

BARBOSA, M. C. S. e HORN, **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BECCHI, E. **Molte infanzia, poche storie**. *Ricerche pedagogiche*, Parma, n. 68-9, p. 1-15, 1983.

BENJAMIN, Walter; CAPPÀ, Francesco; NEGRI, Martino. **Figure Dell'infanzia: Educazione, letteratura, immaginario**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2012.

Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005 1035
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Ana Lúcia Goulart de Faria.

BERTONI JOVINE, D. **L'educazione infantile in Italia**. *Scuola e città*, Roma, n. 2-3, 1965.

BONDAVALLI, C. Reggio Emilia: Experimentando a vida na creche: Entrevista com Cristina Bondavalli. BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susanna (orgs). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Omis. 9 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 355p.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Omis. 9 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 355p.

BONILAURI, Simona; RUBIZZI, Laura; FONTANESI, Gianna. **Uma carta per ter diritti**. Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole Dell'Infanzia Comune di Reggio Emilia, i taccuini. Reggio Emilia: marzo, 1995.

BONOMI, A. O relacionamento entre educadores e pais In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BORGES, Roberta Rocha. **Curso de extensão universitária PROEPRE: contribuição para formação de professores de creche**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: 320p, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 1-2.

BRUNER, J. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid, Aprendizaje Visor, 1997.

_____. **Proyecto docente y de investigación**, 2000.

_____. **La mente a più dimensioni**. Roma: Editori Laterza, 2009. CALIGARI, Paola. **La Storia, Le Regioni Ed i Significati della Partecipazione**. Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole Dell'Infanzia Comune di Reggio Emilia. I Tacciuini. Reggio Emilia: Nov., 1994.

CAMPOS, M.M.; FARIA, A.L.G. (Org.). Financiamento de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos. *Cadernos ANPED*, Belo Horizonte, n. 1, 1989.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, IN: **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

CAMPOS, M. M. M.; MUCCI, C.; PATTO, M. H. S. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 39, nov. 1981.

_____. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate**. Educação e Sociedade, ano XX, nº68, dez.1999.

_____. A Formação de Profissionais de Educação Infantil no Contexto das Reformas Educacionais Brasileiras **In: Formação em contexto: Uma Estratégia de Integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CARVALHI, M.C; MENEGHINI, R. **Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 16, nº02, 2003.

CARVALHO, M.C; KAPPEL, M.D. B; KRAMER, S. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE**. Revista Brasileira de Educação, nº16, jan./fev./abr.2001.

CARVALHO, M.C; SOUZA, T.N. **Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação**. Psicologia em Estudo, v.10, nº01, jan./abr.2005.

CENTRO DI STUDI MONTESSORIANI. **Linee di ricerca sulla pedagogia di Maria Montessori**. Annuario 2004. Franco Angeli, 2005.

COMUNE DI REGGIO EMILIA. **Assessorato Cultura e Sapere. Carta dei consigli infanzia città. I quaderni**. Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia. Ottobre, 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Introduction: our Reggio Emilia. In: RINALDI, Carlina. **In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning**. New York:Routledge, 2006. P.01-22.

_____. **Ethics and Politics in early childhood education**. British Library, 2005.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2002

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

FARIA, A.L.G. **A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n. 69, 1999.

FARIA, A.L.G. **Educação pré-escolar e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2002.

_____. **Impressões sobre as creches no norte da Itália** In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M.M. (Org.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez, 1994.

FARIA, A.L.G.; MELLO, S.A. **Educação infantil e política no Brasil: relato de uma experiência**. *Cadernos da FFC (Unesp)*, Marília, v. 4, n. 2, 1995.

_____. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si diventa da criança. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M.M. (orgs) **Creches e pré escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994.

_____. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. Campinas, SP: UNICAMP; São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO,J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M..A (orgs). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FILIPPINI, Tiziana. O Papel do Pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FINARDI, F. FRABNONI, F. TRAVERSI, M. VOLPI, C. **Costruire L 'Infanzia – Tecniche Educative per l 'asilo nido**. Roma: Armando Editore, 1993.

FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayne Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FORMASA, W. A. Vanni. **Com você di nido: bambini e complessità**, Milano, Franco Angeli, 2003, p. 101 – 113.

FORMOSINHO, Júlia. Contextualização do Modelo Curricular HIGH/SCOPE no âmbito do “Projeto Infância”. Zabalza, M.A. (org). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORMOSINHO, Júlia. **A Supervisão na Formação de Professores I : Da Sala à Escola**. Porto Editora, 2000.

FORMOSINHO, João. **Prática Pedagógica e Certificação Profissional dos Professores: Análise Organizacional da Prática Pedagógica Final**. Texto mim. 2001.

FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. **Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto**, Coleção Minho Universitária, 2001.

FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. A Formação em Contexto a Perspectiva da Associação Criança. In: FORMOSINHO, J. e Kishimoto, T.M. (orgs.). **Formação em Contexto: Uma estratégia de Integração**. Coleção Minho Universitária, 2002.

FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORTUNATI, Aldo; TOGNETTI, Gloria. **Professionalità educatore: teoria, metodi e strumenti**. Italy: Edizioni Junior, 1998.

_____. **A educação infantil como projeto da comunidade: a experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayne Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GANDINI, Lella. Reggio Emilia: experimentando a vida na creche. Entrevista com Cristina Bondavalli. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil**. Trad. Daniel Etchevery Burguño. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil**. Trad. Daniel Etchevery Burguño. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. A Interdisciplinaridade como metodologia para uma educação para a paz. São Paulo: s.n. 2008 – Tese de Doutorado.

GHEDINI, Patrizia. Mudanças na política nacional italiana para crianças de 0 a 3 anos de idade e suas famílias: direitos e responsabilidades. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil**. Trad. Daniel Etchevery Burguño. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GIOVANNINI, Donatella. Características da infância: diário de uma criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil**. Trad. Daniel Etchevery Burguño. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

HILLMAN, James; DONFRANCESCO, Francesco. **Politica della bellezza**. Bergamo: Moretti & Vitali, 1999.

HOYUELOS, Alfredo. **La complejidad em El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Colección Pensamiento Pedagógico. México: Multimédios, 2003.

_____. **La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Temas de infância Rosa Sensat. Barcelona: Octaedro, 2006.

_____. **La ética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Temas de infância Rosa Sensat. Barcelona: Octaedro, 2009.

_____. **Loris Malaguzzi biografia pedagogica**. Le Tesi. Italy: Edizioni Junior, febbraio 2004.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil é Fundamental**. Educação e Sociedade, v.27, nº96-Especial, out.2006.

LESCHIUTTA, Fausto Ermanno; VISCARDI, Fabio. **Strutture educative da 0 a 6 anni: manuale di qualità per l'organizzazione degli spazi scolastici dell'infanzia**. Roma: Gangemi editore, ISBN 88 – 4920-616-X.

MALAGUZZI, L. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Corpo e Fala na Constituição do Eu: investigação sobre o prelúdio da pessoa em creche pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. **Creche e Família na Constituição do EU: um estudo sobre as imagens e as representações de crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. Anos 90: políticas públicas frente a um novo paradigma nas concepções de infância e educação. In Nicolau (org.). **Principais perspectivas norteadoras das atuais políticas educacionais de diversos países e suas Implicações nas propostas curriculares para as instituições de educação infantil.** Material PEC-MUNICÍPIOS, São Paulo: USP e PUC-SP, 2003.

OSTETTO, L. E. **Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio.** In: OSTETTO, L.E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** São Paulo: Papirus, 2000.

PEREZ, José Roberto. **Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas.** In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate, 2ª ed.,** São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999.

_____. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Revista Educação & Sociedade v.31, n.113, out.-dez. 2010.

PIKLER, E. **Datemi tempo. Lo sviluppo autônomo dei movimenti Nei primi anni di vita del bambino.** Red Edizioni, 1996.

PUTMAM, Robert D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna.** Tradução Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia.** Tradução de Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REGGIO CHILDREN. **Regulamento Nidos y escuelas de La infância Del ayuntamiento de Reggio Emilia.** Reggio Emilia: Nerocolore, Corregio, 2011.

RICOEUR, Paul. **O percurso do reconhecimento.** ORIG. **Parcours de La reconnaissance.** Paris: Stock, 2004.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender;** tradução Vania Cury. 1ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. **In dialogo com Reggio Emilia: ascoltare, ricercare e apprendere.** 1ª Ed. Reggio Emilia: Grafitalia, 1996.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.