

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN - RS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE PANAMBI/RS EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA
DE REGGIO EMILIA**

ADRIANE GRAEFF

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2022

ADRIANE GRAEFF

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE PANAMBI/RS EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA
DE REGGIO EMILIA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen - RS.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaró

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2022

ADRIANE GRAEFF

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE PANAMBI/RS EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA
DE REGGIO EMILIA**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de
Pós-Graduação em
Educação - Mestrado, Departamento de
Ciências Humanas da Universidade Regional
Integrada do Alto Uruguai e das Missões -
Câmpus de Frederico Westphalen - RS.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro (Orientador)

(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

Prof^a. Dra. Jaqueline Moll

(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

Prof^a. Dra. Adriana Loss

(Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS)

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino e Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Câmpus de Frederico Westphalen - RS

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen - RS

CEP 98400-000

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Prof. Dr. Ezequiel Plinio Albarello

Chefia de Departamento e Coordenação de Programa

Departamento de Ciências Humanas: Profa. Ma. Maria Cristina Gubiani Aita

Programa de Pós-Graduação em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Orientador

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

Mestranda

Adriane Graeff

Linha de Pesquisa

Formação de Professores, saberes e práticas educativas

Temática

Educação Infantil

*Se alguém me perguntar
para que serve
a escola da infância,
eu responderei: para a criança
conhecer o tamanho do mundo inteiro.*

(Tais Romero)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
DCNEI's	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONMI	Organização Nacional para a Maternidade e Infância
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Planos Nacionais de Educação
REICRE	Regimento Escolas e Creches para a Infância da Comuna de Reggio Emilia
REMIDA	<i>Centro di Riciclaggio Creativo</i>
RCMP	Referencial Curricular Municipal de Panambi
RCNEIs	Referenciais Nacionais Curriculares da Educação Infantil
SESI	Serviço Social da Indústria
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TAI	Termo de Autorização Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Letreiro com a representação cultural e econômica de Panambi.....	44
Figura 2: Símbolo de Panambi	44
Figura 3: Museu a céu aberto em Panambi.....	44
Figura 4 - Localização geográfica do município de Panambi dentro do Estado do Rio Grande do Sul.....	44
Figura 5 - Pórtico de entrada da cidade	45
Figura 6 - Memorial Castelinho.....	45
Figura 7 - Materiais para trabalho com as crianças disponíveis no REMIDA.....	51
Figura 8 - Planta da Escola Municipal da Infância Diana.....	52
Figura 9 - Nuvem de palavras criada a partir da síntese dos Gestores e Professores.....	110

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1- Indicador da idade dos Gestores.....	66
Gráfico 2- Indicador da idade dos Professores.....	67
Gráfico 3- Indicador que corresponde ao tempo de atuação dos Gestores como Professor....	68
Gráfico 4- Indicador que corresponde ao tempo de atuação como Professor.....	68
Gráfico 5- Indicador que corresponde ao tempo de atuação como Gestor nesta escola.....	69
Gráfico 6- Indicador que corresponde ao tempo de atuação do Professor nesta escola.....	69
Gráfico 7- Respostas do grupo de Gestores sobre o conceito de infância.....	73
Gráfico 8- Respostas do grupo de Professores sobre o conceito de infância.....	75
Gráfico 9- Ser criança na compreensão dos Gestores.....	76
Gráfico 10- Ser criança na compreensão dos Professores.....	78
Gráfico 11- Características importantes para o Professor atuar na Educação Infantil.....	82
Gráfico 12- Conhecimento dos Professores sobre a abordagem de Reggio Emilia	83
Gráfico 13- - Conhecimento dos Gestores sobre a abordagem de Reggio Emilia	83
Gráfico 14- De que forma as formações oferecidas pela SMEC e pela Escola tem contribuído para a compreensão da Proposta	88
Gráfico 15- Pilares da educação da infância de Reggio Emilia, que fazem parte da prática pedagógica dos Professores de Panambi/RS	89
Gráfico 16- Avaliação dos Gestores a respeito da proposta de Educação Infantil do Município de Panambi/RS	94
Gráfico 17- Como os Gestores veem o trabalho dos Professores junto às crianças	95
Gráfico 18- Acompanhamento dos planejamentos dos Professores por parte dos Gestores	97
Gráfico 19- Pilares da Educação da Infância de Reggio Emilia que fazem parte das práticas pedagógicas de Diretores e Coordenadores	98
Gráfico 20- Como se dá o trabalho junto aos Pais e à Comunidade Escolar sobre a nova proposta	99
Gráfico 21- Envolvimento do grupo de Professores com a proposta em curso	101

Gráfico 22- Panambi com sua proposta de Educação da Infância pode desenvolver identidade própria e servir de referência	111
Quadro 1- Número de Matrículas da Educação Infantil Municipal em 2020	46
Quadro 2- Princípios que orientam a Proposta Pedagógica da Escola	84
Quadro 3- Ordem das respostas dos Gestores sobre a Formação Docente.....	86
Quadro 4- Respostas dos Gestores com exemplos de que a Proposta em curso na Educação Infantil de Panambi, está cumprindo seus objetivos	102
Quadro 5- Respostas dos Professores com exemplos de que a Proposta em curso na Educação Infantil de Panambi, está cumprindo seus objetivos	103
Quadro 6- Percepção do grupo de Gestores com relação a Proposta de Educação Infantil que está se constituindo	108

AGRADECIMENTOS

A Otávio Amaral, meu filho, meu menino, minha inspiração, sou imensamente feliz por ter conhecido a Abordagem de educação a infância de Reggio Emilia durante a tua infância, certamente me mobilizou outro olhar para esse momento da tua vida. Obrigada por compreender e por ser minha inspiração com suas indagações: Para onde vai o sol à noite mãe? Onde ele foi? Enquanto eu escrevia essa dissertação.

A Anderlei Amaral, meu esposo, com quem escolhi dividir a vida e os sonhos, o qual foi meu grande incentivador. Obrigada por ser um grande exemplo para o nosso filho.

Às professoras, Dras. Adriana Salete Loss e Jaqueline Moll, pelas excelentes contribuições durante o momento de qualificação do projeto de pesquisa, sem dúvida foi uma honra poder ter o auxílio de duas professoras que vivenciaram a experiência de Reggio Emilia em sua caminhada.

Ao meu orientador, o professor Dr. Arnaldo Nogaro, pela paciência, pelos seus ensinamentos e pela sua dedicação com minha temática de pesquisa e com todo o processo de escrita dessa dissertação.

À URI pelo incentivo concedido através de Bolsa, para que eu, professora de escola pública pudesse estar cursando o mestrado.

À colega Arcelita Koscheck pelas trocas e parceria durante essa caminhada no Mestrado.

À querida Escola Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos e a todas as educadoras que fazem parte desse lugar de afeto que é inspiração, onde pude viver durante a minha trajetória no Curso de Mestrado em Educação.

RESUMO

A presente dissertação foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus de Frederico Westphalen - RS e está integrada à linha de pesquisa um - Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. A análise se insere na busca pelas contribuições que a abordagem italiana de Reggio Emilia oferece na construção de uma identidade própria ou não da Rede Municipal de Educação Infantil do Município de Panambi, no Noroeste do Rio Grande do Sul. O questionamento que sustentou a investigação é: os princípios da abordagem de educação da infância de Reggio Emilia dialogam para a constituição de uma identidade própria da Rede de Educação Infantil do Município de Panambi/RS? Para dar conta do problema, definiu-se como objetivo geral diagnosticar e compreender, se a proposta pedagógica em curso na Rede Municipal de Educação Infantil de Panambi/RS, construída a partir dos princípios da educação da infância de Reggio Emilia, está constituindo uma identidade própria. Para concretizar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, em seis Escolas de Educação Infantil, com coleta dos dados por meio da aplicação de questionário com seis diretores, seis Coordenadores Pedagógicos e doze Professores, totalizando 24 participantes, o que corresponde a cinquenta por cento do universo de Escolas existentes na Rede. A base teórico-epistemológica segue a corrente teórica hermenêutica. Para a análise, interpretação e compreensão dos dados utilizou-se da análise textual discursiva proposta por Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2016) cuja forma de organizar os dados dá-se seguindo três passos básicos: unitarização, categorização e comunicação. Acredita-se que este estudo possui potencial como produção de conhecimento novo, amplie a produção científica sobre o tema e sirva para avaliar o impacto da proposta em curso no Município de Panambi. Crê-se que seja uma oportunidade para aprofundamento do estudo da abordagem Reggiana e, também, para auxiliar em possíveis redirecionamentos de percursos, se forem necessários, para que a proposta encontre êxito e seja uma sustentação na retomada de valores e princípios fundamentais da educação da infância que está se construindo enquanto Rede. Constatou-se que Panambi também é uma cidade com forte espírito de inovação, ao proporcionar uma educação da infância para e com as crianças, porque se propôs a fazer diferente, olhar para elas de um modo diferente. Destaca-se duas palavras: Protagonismo e Escuta que representam a força da construção da identidade da Rede de Educação Infantil de Panambi, fruto das respostas e discussões dos Professores e Gestores participantes da pesquisa, definindo que há princípios da educação da infância de Reggio Emilia que estão dialogando com a identidade da educação da infância de Panambi. O apoio em Habermas (1976) que definiu que a construção de uma identidade coletiva está implicada nas identidades individuais, faz compreender que a construção da identidade da Rede de Educação Infantil de Panambi está relacionada com a construção de identidades individuais de cada Escola, pois cada uma se apropria da proposta de acordo com a sua realidade. Sobretudo, toma-se posse do que Ciampa (1987) refere como identidade, enquanto “metamorfose”, para a educação da infância do Município de Panambi. O “Vale das Borboletas Azuis” está em uma caminhada de transformações, ou seja, constituindo uma identidade de educação da infância em movimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Rede Municipal. Reggio Emilia. Infância.

ABSTRACT

This dissertation was carried out with the Graduate Program in Education - Master's degree, of Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus of Frederico Westphalen - RS and is integrated into the research line one - Teacher training, knowledge and educational practices. The analysis is part of the search for the contributions that the Italian Approach of Reggio Emilia offers in the construction or not of a self-identity of the Municipal Early Childhood Education System of the municipality of Panambi in the northwest of Rio Grande do Sul. The question that supported the research is: do the principles of the approach to early childhood education of Reggio Emilia dialogue for the formation of a self-identity of the Early Childhood Education System of the municipality of Panambi/RS? To cope with the problem, it was defined as a general aim to diagnose and understand whether the pedagogical proposal in progress at the Municipal Early Childhood Education System of Panambi/RS, developed based on the principles of Early Childhood Education of Reggio Emilia, is constituting a self-identity. To achieve this aim, a qualitative field survey was conducted in six schools of Early Childhood Education, with data collection through the application of a questionnaire with six managers, six pedagogical coordinators and twelve teachers, totaling 24 participants, which corresponds to fifty percent of the universe of schools from the system. The theoretical-epistemological basis follows the hermeneutic theoretical current. For the analysis, interpretation and understanding of the data, the textual discursive analysis proposed by Moraes (2003) and Moraes and Galiuzzi (2016) was used, whose way of organizing the data follows three basic steps: unitarization, categorization and communication. It is believed that this study has a potential as a production of new knowledge, expands the scientific production on the subject and serves to evaluate the impact of the current proposal in the municipality of Panambi. It is believed that it is an opportunity to deepen the study of the Reggiana approach and also to assist in possible redirections of routes, if necessary, so that the proposal becomes successful and supports the recovery of fundamental values and principles of early childhood education that is being built as a system. It was found that Panambi is also a city with a strong spirit of innovation, since it provides an early childhood education for and with children, because it proposed itself to do different, to look at them in a different way. Two words stand out: Protagonism and Listening, which represent the strength of the construction of the identity of the Early Childhood Education System in Panambi, result of the responses and discussions of the teachers and managers participating in the research, defining that there are principles of Early Childhood Education of Reggio Emilia that are dialoguing with the identity of Early Childhood Education in Panambi. The support in Habermas (1976), which defined that the construction of a collective identity is implicated in individual identities, makes us understand that the construction of the identity of the Early Childhood Education System in Panambi is related to the construction of individual identities of each school, because each one takes over the proposal according to its reality. Above all, possession is taken of what Ciampa (1987) refers to as identity, as “metamorphosis”, for the early childhood education of the municipality of Panambi. The “Valley of Blue Butterflies” is on a journey of transformations, that is, constituting an early childhood education identity in motion.

Keywords: Early Childhood Education. Municipal Education System. Reggio Emilia. Childhood.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 GÊNESE HISTÓRICA DA CATEGORIA INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	23
1.1 Tecitura histórica da categoria infância	23
1.2 Desenvolvimento da criança e a infância.....	25
1.3 Contribuições do campo da sociologia da infância.....	30
2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E CONTEXTOS LEGAIS DO LÓCUS DA PESQUISA	34
2.1 O que nos diz a Legislação Brasileira	34
2.2 Aspectos legais e curriculares que amparam o direito à Educação Infantil e a organização da oferta no Município de Panambi/RS.....	39
2.3 O espaço sócio-geográfico-educacional e o <i>lócus</i> da pesquisa	43
3 A EXPERIÊNCIA DE REGGIO EMILIA	48
3.1 Os espaços físicos	50
3.2 A Escuta sensível.....	53
3.3 A documentação pedagógica	54
3.4 Os pilares da educação de Reggio Emilia e a teoria das cem linguagens	56
4 REGGIO EMILIA E A CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PANAMBI: O PROCESSO DE PESQUISA.....	61
4.1 Pressupostos teórico-metodológicos.....	61
4.2 Participantes e espaços da pesquisa	65
4.3 Os participantes da pesquisa: perfil e características	66
4.4 A infância é o sono da razão: concepção de infância e criança	71
4.5 Formação Docente e a Proposta Pedagógica da Escola	79
4.6 Planejamento e inspirações na Proposta de Educação da Infância de Reggio Emilia.....	92
4.7 Êxito da Proposta e Identidade da Educação Infantil de Panambi	104
4.8 Conexões: Reggio Emília e Panambi	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES.....	127
APÊNDICE A	128
Questionário para Diretora e Coordenadora Pedagógica	128

APÊNDICE B.....	132
Questionário para Professores	132
APÊNDICE C	135
Estado do conhecimento.....	135
ANEXOS	150
ANEXO A.....	151
Termo de consentimento livre e esclarecido.....	151
ANEXO B	153
Termo de autorização provisória da instituição	153

INTRODUÇÃO

Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e, então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 93).

Encantamento, expectativas, sonhos e alegrias são sentimentos presentes na reflexão dessa escrita. Posso dizer que pensar sobre o meu percurso é fazer uma reflexão sobre todas as experiências que me constituem como ser humano, mãe e professora inquieta e curiosa. Digo curiosa, porque acredito que o que me trouxe a cursar o Mestrado foi a curiosidade. Como dizia Freire (1996, p. 95), “[...] sem a curiosidade que me move, me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.”

Meu ponto de partida traz considerações vindas de recordações conservadas em minha memória, que partem de minha escolha profissional, que se deu em minha infância, onde “dei muitas aulas”, quando na Pré-escola observava minha professora e chegando em casa, nos reuníamos com as crianças da vizinhança no porão de casa.

Minha trajetória na Educação Infantil se iniciou no ano de 2015, quando assumi como Professora de uma turma de Jardim I, conhecida como Pré-escola, na Rede Municipal de Panambi, sendo que nesse período ainda repetia algumas práticas por mim vivenciadas e que remetiam ao ensino tradicional. No ano de 2017, fui apresentada à Abordagem de Reggio Emilia de educação infantil, quando passei a ter curiosidade e interesse em aprender mais sobre essa proposta baseada no protagonismo da criança e idealizada pelo educador Loris Malaguzzi.

Posso dizer, que esse momento foi um divisor de águas na minha trajetória, passei a olhar a infância com outros olhos e a entender que essa é a fase mais importante da vida do ser humano. Tomo posse das palavras de Fochi (2015), quando relata que sua escrita parte de alguns encontros, estes com livros lidos, teses e dissertações apreciadas durante a caminhada, sobretudo, de conversas com educadores e o encontro com a abordagem de educação da infância Reggiana no ano de 2017.

No ano de 2017, também nasceu meu filho Otávio, hoje com 5 anos de idade, que é minha inspiração e tem me proporcionado um olhar cotidiano para a infância e suas linguagens. Minha sensação de satisfação se dá por poder conviver com sua infância, ao trabalhar meio período como Professora e lhe proporcionar atenção e cuidado, mesmo que sejam mínimos, aos propósitos da Pedagogia de Loris Malaguzzi, por si só, já possui grande valor.

Enquanto Coordenadora Pedagógica de uma Escola da primeira infância, busco desacomodar-me, estudando essa fase tão importante da vida, procurando subsídios para qualificar meu trabalho com as crianças e com as Educadoras para os momentos de Formação Pedagógica e para que possamos nos consolidar e construir a nossa identidade de escola da infância.

Desde a sua invenção, o conceito de infância e a importância dessa fase da vida, tem se transformado e apresentado certa evolução. Cada vez mais, as descobertas, por parte dos cientistas e pesquisadores, têm demonstrado que essa é uma fase em que o que a criança vive, refletirá na sua vida adulta.

Philippe Ariès (1986) ao narrar como nasceu o conceito de infância, aponta que essa notoriedade passou a existir a partir da invenção da prensa tipográfica pelo alemão Johann Gutenberg no século 15, sendo que para ser tornar adulto, precisava vir a ser, conquistar e isso acontecia somente após aprender a ler. O autor relata insensibilidade com a infância, antes desse período, onde muitos morriam devido às degradantes condições estruturais da sociedade e da família; ausência de proteção legal e cuidados de saúde; além de não haver uma linha que demarcasse a divisão entre a infância e a idade adulta. Com o passar dos séculos, o conceito de infância foi se aprimorando. O autor (1986) expõe que no século 17, as crianças passaram a ser retratadas nos quadros de pintura das famílias, simbolicamente representando seu reconhecimento como categoria social.

Sobretudo, conforme descreve Ariès (1973), a partir da invenção da prensa, muitos livros passaram a ser impressos emergindo a possibilidade de acesso ao mundo das letras, criando a figura do leitor em maior escala. A conquista pelo mundo leitor passou a ser alvo de revolução também nas escolas, desencadeando também o sistema de ensino tradicional, o qual permanece até os dias atuais, onde a escola está organizada por seriação, de acordo com as idades e o currículo como etapas a serem cumpridas e alcançadas.

Conforme veremos nas próximas seções, a Educação Infantil, que abrange as infâncias, tem um percurso de lutas, pela sua valorização. Como relatado, esse conceito se materializa pela invenção da prensa tipográfica e há muito pouco tempo foi vista como um período ou idade do brinquedo, como se ela se restringisse a essa perspectiva. Não obstante, as instituições de Educação Infantil tinham caráter assistencialista, consideradas espaços em que as crianças ficavam para que os pais pudessem trabalhar.

Hoje, pode-se dizer que as instituições de Educação Infantil têm um compromisso importante no desenvolvimento saudável e integral das crianças. E o que a Rede Municipal de Educação Infantil de Panambi tem buscado é desenvolver práticas educativas nas Escolas que

prezem pelo “[...] bem-estar, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças”, conforme aponta o Referencial Curricular Municipal.

Diante disso, a Rede Municipal, a partir do ano de 2017, propôs que a Escola de Educação Infantil fosse um espaço de relações, que pulsa vida, um laboratório de aprendizagem das crianças em que o Professor tenha papel importante nesse processo, em que a criança vá construindo sua aprendizagem a partir daquilo que experimenta. Dessa forma, não existe apenas uma metodologia norteadora, mas várias que garantem os direitos de aprendizagens, sendo que a Abordagem de Reggio Emilia de educação infantil, tem muito contribuído nesse processo de construção de uma identidade enquanto Rede. Para além de um modismo a ser importado, para além de uma inspiração, pessoas que se relacionam com Reggio, para Rinaldi (2020, p. 346) “[...] se permitem cultivar esperanças, acreditar na possibilidade de mudança” sobretudo, cultivar sonhos.

Dessa forma, buscando compreender como tem se dado a resignificação da proposta de educação da infância no Município de atuação da pesquisadora, é que se propôs a seguinte pergunta/problema: **os princípios da abordagem de educação da infância de Reggio Emilia dialogam com a constituição da identidade da Rede de Educação Infantil do Município de Panambi/RS?**

A inquietação é algo que me move enquanto Professora, primeiro porque é a profissão do aperfeiçoamento; segundo, porque não acredito que um modelo de escola que é usado há séculos, ainda prevaleça e ainda seja tomado como única possibilidade ou certeza. O mundo muda a cada instante e os processos educativos necessitam incorporar essa dinâmica. É possível reconstruir a experiência da escola da infância, pensada para as crianças e com as crianças. Dessa forma, as questões norteadoras da pesquisa foram assim definidas:

- Os Professores que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Panambi possuem conhecimento dos princípios que sustentam a Proposta Pedagógica de educação da infância de Reggio Emilia?
- A Secretaria Municipal de Educação de Panambi oferece suporte pedagógico e infraestrutural às Escolas e Professores para que possam desenvolver proposta pedagógica que tem como horizonte os princípios da educação da infância de Reggio Emilia?
- Após três anos de vigência de uma proposta pedagógica que tem como horizonte os princípios da educação da infância de Reggio Emilia, é possível encontrar evidências que demonstram que ela está cumprindo seus objetivos?

Para dar direção à investigação foi definido como objetivo geral **diagnosticar e compreender se a Proposta Pedagógica em curso na Rede Municipal de Educação Infantil de Panambi/RS, está constituindo uma identidade própria com o desenvolvimento da proposta que tem como horizonte os princípios da educação da infância de Reggio Emilia.** Esse objetivo foi complementado por objetivos específicos, que nos ajudaram a conduzir a pesquisa: diagnosticar a percepção dos Professores sobre o desenvolvimento da Proposta Pedagógica que tem como horizonte os princípios da educação da infância de Reggio Emilia; compreender como os Professores se apropriam da proposta de educação da infância de Reggio Emilia e a implementam em sua prática na Rede Municipal; inquirir se a Secretaria Municipal de Educação de Panambi oferece suporte pedagógico e infraestrutural às Escolas e Professores para que possam desenvolver proposta pedagógica que tem como horizonte os princípios da educação da infância de Reggio Emilia; e, identificar se ocorreram ou não, processos de formação dos Professores da Rede para que tenham conhecimento dos princípios da abordagem de educação da infância de Reggio Emilia.

O percurso histórico até aqui feito, faz parte da história da educação a nível Municipal, Estadual e Nacional. Esses percursos marcados também pelo sistema tradicional, que para aqueles momentos, época da história da humanidade, eram vistos como corretos, e talvez eram, para aquele momento. Porém, agora, com o avanço das pesquisas sobre a infância, reforçada pela importância dessa fase para a vida humana, entende-se que não se pode dar continuidade à mesma forma de fazer educação que contempla as necessidades de uma sociedade de 100 anos atrás. Para isso, é necessário estudo, se permitir cultivar a esperança e a partir disso encontrar o melhor caminho, não de forma a replicar Reggio Emilia, até porque isso é impossível e não seria recomendado pelas especificidades de cada realidade, mas que a partir dos estudos até aqui realizados se possa manter uma reflexão.

A pesquisa realizada é fruto de inquietações pessoais que emergiram a partir de uma experiência vivida, enquanto Professora e Coordenadora Pedagógica, na Rede Municipal de Educação Infantil de Panambi. Essa experiência tem a ver com a proposta diferenciada que a Rede está implantando desde o ano de 2017, no sentido de valorizar a primeira infância, fazendo um movimento de ressignificação para romper com aspectos enraizados, característicos da escola tradicional, os quais permeiam as teorias e práticas de alguns espaços de educação da infância. Isso se dá, não por responsabilidades dos profissionais, mas sim porque estão enraizadas culturalmente determinadas práticas, não só localmente, mas em nível de Estado e País.

Desde o ano de 2017, a Secretaria Municipal de Educação de Panambi, no Setor de Coordenação Pedagógica da Educação Infantil, tem buscado construir em nível de Rede, uma proposta diferenciada, com movimentos que visam oferecer espaço escolar organizado e pensado minuciosamente, proporcionando o cuidado social, moral, emocional necessários ao desenvolvimento do potencial intelectual das crianças que frequentam às Escolas. A concepção pedagógica, que se constitui no pilar de amparo da proposta, tem no horizonte a visão da escola como um organismo vivo de experiência, imaginação e criatividade.

Para implementar a proposta dentro desta filosofia, o Setor Pedagógico, juntamente com toda a Rede, buscou apoio e inspiração na abordagem italiana de educação da infância de Reggio Emilia, a qual possui uma proposta diferenciada, uma abordagem única de valorização da infância comumente denominada de “Experiência de Reggio Emilia”. Edwards, Gandini e Forman, (2016, p. 23) referem-se a ela como uma experiência que

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

A experiência de educação da infância de Reggio é única e inovadora, tornando-se muito difícil imitá-la, reproduzi-la em outros países ou localidades pela sua singularidade e identidade *sui generis*¹, mas não há nenhum impedimento que possa servir de inspiração para que outras Redes de Ensino reconstruam a sua experiência de escola pública à luz de princípios e práticas semelhantes. Rinaldi (2020, p. 347), caracteriza Reggio como sendo “[...] uma metáfora, um lugar simbólico. Quando se relacionam com Reggio, as pessoas se permitem cultivar esperança, acreditar na possibilidade de mudança.”

É o que acredito enquanto pesquisadora, nessa possibilidade de mudança, de uma prática pedagógica que evidencie a experiência significativa, que resultará em aprendizado para o ser humano. Entende-se que essa experiência pode ser vivida pela criança com outros significados e de outras formas, superando a costumeira sala de aula com classes em fileiras ou por meio de um desenho em folha A4 a ser realizado após a professora ter lhe contado uma história. Há outras formas de despertar e desenvolver a criatividade e a imaginação que precisam ser postas em ação.

¹ Sem igual; singular. Houaiss (2009)

O dia a dia da escola fez com que eu me interrogasse sobre comportamentos docentes, condução didática, horários, rotinas... e despertasse o desejo de conhecer mais, de investigar, de buscar respostas, levando-me ao mestrado em educação com o tema em pauta.

Mas não basta eu pesquisar, há necessidade de descobrir se outros pesquisadores já se interessaram por essa problemática, se trago alguma contribuição e se há sentido no meu trabalho. Dessa forma, averigui, por meio do estado do conhecimento, a existência de estudos correlatos, que também foi uma forma de demonstrar a relevância do objeto de investigação. A pesquisa realizada no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), traz os estudos realizados sobre a temática no Brasil.

Para o estado do conhecimento (que se encontra na íntegra como Apêndice C), foi consultado o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca foi realizada na modalidade avançada, fazendo uso das seguintes palavras (descritores), relevantes para a elaboração da dissertação: “Pedagogia da infância AND Reggio Emilia”, “Criança AND Reggio Emilia” - “Educação infantil AND Reggio Emilia”. O recorte temporal foi utilizado o período compreendido entre: 2006 e 2020. Com os resultados encontrados, passou-se para a análise dos títulos e leitura dos resumos, a fim de selecionar os trabalhos para posterior análise.

Para a primeira combinação de descritores “Pedagogia da infância AND Reggio Emilia”, e aplicando os filtros mencionados, foram encontrados 17 trabalhos. Após leitura dos títulos, foram selecionados 4: divididos em 3 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

Na segunda combinação “Criança AND Reggio Emilia”, foram encontrados 15 trabalhos, dos quais foram selecionadas duas dissertações de mestrado, sendo que os demais já estavam contemplados no descritor acima. Na terceira e última combinação entre “Educação Infantil AND Reggio Emilia” foram encontrados 26 trabalhos, dos quais foram selecionadas 5 dissertações de mestrado.

Dentre esses trabalhos, observou-se que os pesquisadores trouxeram relatos de viagens de estudos realizadas à Reggio Emilia, aspectos relacionados à forma de viver em sociedade, presente e parte do sucesso educacional da infância dessa localidade da Itália, também contemplam relatos de experiência desses momentos de aproximação, qual o diferencial e porque lá existem determinadas práticas que são importantes para o desenvolvimento infantil.

Observou-se que a maioria dos trabalhos abordam o diferencial da abordagem Reggiana, que começa pela sociedade, pela sua forma de se relacionar, participar, em que as instituições escolares consequentemente vivenciam processos pautados em uma pedagogia de relações, na escuta sensível, levando em conta as cem linguagens da criança, que resultam em uma

documentação pedagógica riquíssima que coloca em evidência os processos criativos e as aprendizagens das crianças.

A educação da infância de Reggio Emilia foi abordada pelos pesquisadores dos trabalhos selecionados, também como sendo uma possibilidade de educação inclusiva, como apontou Porciuncula (2012) em sua dissertação de mestrado intitulada: “Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia”. Para a autora, as ações e a forma como é conduzido o trabalho pedagógico em Reggio Emilia, as interações, a observação do professor em pequenos grupos, a escuta e a documentação pedagógica, favorecem para que a educação inclusiva aconteça.

Por outro lado, a tese de doutorado de Márcia Regina Goulart da Silva Stemmer “Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia”, defendida no ano de 2006, traz aspectos de pensamentos da pós-modernidade e a educação infantil. A autora buscou analisar de forma crítica a influência da abordagem Reggiana no pensamento pós-moderno, apontando papéis negativos com relação ao ato de ensinar evidenciado nessa proposta, alegando uma descaracterização do papel do professor e a fetichização da infância. Entendemos que esses apontamentos também trouxeram suporte para a reflexão na pesquisa e desenvolvimento deste trabalho.

Alguns trabalhos também contemplam análise de documentação da abordagem Reggiana, fazendo ponte com documentos brasileiros de educação da infância. Outros trazem a pesquisa de campo realizada no contexto brasileiro, em Escolas de Educação Infantil principalmente no Estado de São Paulo, fazendo uma análise de aproximação com práticas italianas.

O levantamento de produções acadêmicas realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES demonstrou que há um movimento de pesquisa no nosso País em busca de melhor entendimento da abordagem italiana, relacionado com a qualidade da educação da infância.

A partir desses dados, de modo geral, não foram encontradas pesquisas na mesma proposta que foi desenvolvida nesta investigação, isso porque muitos trabalhos usaram como campo de pesquisa, uma escola, ou turmas de uma escola, não se constatou que algum tenha levantado dados enquanto Rede, ou seja em mais escolas, esses dados que levariam a obter resultados enquanto Rede.

Dessa forma, a proposta dessa pesquisa traz dados da Rede de Educação Infantil do Município de Panambi, à luz da abordagem de educação infantil de Reggio Emilia. A Rede Municipal hoje conta com 12 Escolas de Educação Infantil, sendo que, destas, foi utilizado uma amostra que permitiu trazer dados suficientes para uma pesquisa enquanto Rede.

Buscando responder os objetivos propostos pela pesquisa, essa dissertação está organizada em quatro seções. A primeira aborda os desdobramentos históricos vividos pela ideia e conceito de infância que nem sempre existiu, mas que foi uma criação social, buscou-se compreender essa evolução histórica e as contribuições da sociologia da infância, que hoje entende a criança como “ator social”, participante e atuante na sociedade, o que vem ao encontro do que foi buscado compreender e desenvolver nessa pesquisa.

A segunda seção discorre sobre os desdobramentos da Educação Infantil no Brasil, como se deu o acesso das crianças à educação da infância, que de início é marcado pelo cunho assistencialista e que hoje busca superá-lo através de legislações e atitudes que visam um olhar pedagógico com o apoio de documentos que amparam a Educação Infantil. Nesta seção também se apresenta a visão de educação da infância no *lócus* da pesquisa e as características que representam o valor da Educação Infantil no Município de Panambi/RS, através da legislação vigente.

A terceira seção retrata as características da experiência da educação da infância de Reggio Emilia, seu diferencial e porque está entre as experiências educacionais mais exitosas do mundo. Descreve a importância da organização dos espaços físicos nas escolas Reggianas, que são considerados um importante aliado na aprendizagem das crianças; revela ainda a importância da postura do professor, que é a de escutar as crianças, possibilitando o nascimento de uma documentação pedagógica “rica” do que acontece nas escolas. Anuncia os princípios da educação da infância dessa abordagem, retratados no Regimento das Escolas e Creches para a Infância da Comuna de Reggio Emilia (RECICRE).

A quarta seção traz o resultado da pesquisa de campo, apresenta a metodologia de pesquisa e a análise dos dados sob a perspectiva da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2016), na direção de compreender se a Rede de Educação Infantil do Município de Panambi/RS está constituindo uma identidade própria a partir da inspiração nos princípios da abordagem de educação da infância de Reggio Emilia.

1 GÊNESE HISTÓRICA DA CATEGORIA INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Essa seção apresentará como o conceito “infância” foi se desenvolvendo e se constituindo como categoria para a compreensão da criança e de seu mundo. Também trará aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, mais especificamente com ênfase no pensamento de Winnicott (1975) e Vygotsky (2012).

1.1 Tecitura histórica da categoria infância

A infância como fase importante da vida humana, nem sempre existiu, ela é uma construção da sociedade. O historiador Philippe Ariès (1973, p. 38) salienta que na Idade Média, as idades da vida correspondiam ao número de planetas, que eram 7: a primeira é a idade da infância, que de acordo com o autor era considerada a idade do *enfant*, do não falante; a segunda idade é a *purittia*, que se perdurava até os 14 anos; a terceira idade era a adolescência que poderia se perdurar até os 35 anos, era considerada a idade da procriação; posteriormente vinha a juventude que poderia se perdurar até os 50 anos; posteriormente vem a senectude, que marcava a fase entre a juventude e a velhice que durava até os 70 anos.

No entanto, nessa primeira idade, que é a da infância, não existiam as características sociais de hoje. A criança era vista como um adulto em miniatura, a infância não era considerada uma faixa etária especial. Postman (1994), o crítico social, aponta que na idade média, as crianças sequer eram retratadas em quadros e esculturas, pois os gregos achavam que as crianças não eram dignas de tal, tanto que as práticas de infanticídio eram comuns. Não havia separação entre o mundo adulto e o infantil, dessa forma, determinados assuntos que hoje são tratados somente na presença de adultos, na época da Idade Média, eram conversados na presença de crianças. Para Postman, (1994, p.30) a “[...] falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha, estas são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval.”

O autor também revela que logo que a criança começava a andar, sua vestimenta passava a ser igual à do adulto, o que passou a ser pensado de forma diferente somente a partir do século 18. Para o autor, nos tempos medievais, a criança era invisível, Postman (1994, p. 32) cita Tuchman apontando que: "De todas as características que diferenciam a Idade Média da moderna, nenhuma é tão contundente quanto a falta de interesse pelas crianças.”

Contudo, em meados do século 15 essa realidade começou a mudar. Postman (1994) expõe que com uma velha prensa que era utilizada na fabricação de vinho, começou a nascer o conceito de infância. Gutenberg, Laurens Coster, Nicolas Jenson, Fust e Schoeffer são os nomes que concorrem para quem ficaria com o título de inventor da então prensa tipográfica, usada por Gutenberg na manufatura do primeiro livro impresso.

A partir da existência da prensa tipográfica, muita coisa começou a mudar, o mundo adulto então passou a ser caracterizado como um “vir a ser”, algo a se conquistar, a se alcançar, e para isso era necessário saber ler. O que conseqüentemente a fase anterior, que era a infância, passou a se consolidar com características próprias.

Em muito pouco tempo, milhares de livros foram impressos, começando a surgir também os jornalistas. Livros relacionados a cuidados com as crianças e a pediatria também começavam a surgir, que de acordo com Postman era um indício que o conceito de infância começava a nascer.

Não demorou muito e em alguns lugares começaram a surgir muitas escolas. No entender de Postman, por volta de 1600, a aprendizagem passou a ser atrelada à infância, e uma prioridade para as classes médias. Para o autor, a infância passava a ser dividida em estágios:

O primeiro estágio da infância terminava no ponto em que o domínio da fala era alcançado. O segundo começava com a tarefa de aprender a ler. Na verdade, a palavra child era muito usada para designar adultos que não sabiam ler, adultos que eram considerados intelectualmente infantis. (POSTMAN, 1994, p.55).

A partir dessa ideia de estágios, a escola passou a ter as características que existem até hoje, que é a separação por idade e seriação predominante nos sistemas escolares. O primeiro passo para a inserção no mundo adulto passava a ser o domínio da leitura e da escrita.

Postman (1994) explica que Locke a partir de 1693 ajudou a difundir a ideia de existência da infância, ele criou a teoria de que a criança é uma tábula rasa, como uma folha em branco quando nasce, recaindo sobre a escola e a família a responsabilidade do que será alimentada essa mente.

Com o conceito de infância mais desenvolvido, Postman (1994) revela que começou a acontecer o efeito contrário ao que se sucedia na Idade Média, determinados assuntos que antes eram tratados na presença de todos, agora com a existência de livros, passavam a ser segredo da idade adulta, os quais de acordo com o tempo e conforme a criança ia crescendo, eram aos poucos sendo revelados.

Com o passar dos Séculos, o conceito de infância foi se construindo e se consolidando, alguns autores passaram a escrever sobre o desenvolvimento infantil e a contribuir com a ideia

de importância dessa fase na vida humana. É o caso dos estudos de Winnicott (1975) sobre o desenvolvimento e a importância da brincadeira na infância, o que se abordará a seguir.

1.2 Desenvolvimento da criança e a infância

Conforme apresentado, após a descoberta e desenvolvimento do conceito de infância, muitos autores passaram a contribuir com seus estudos relacionados à importância dessa fase. Essa seção trará as contribuições de Winnicott e Vygotsky, que no início do século 20, ampliaram as perspectivas dos estudos na área e que ainda hoje são referência. Winnicott que foi pediatra e psicanalista infantil, realizou estudos sobre o desenvolvimento psicológico, sendo que a partir de vivências com seus pacientes, trouxe muitas contribuições sobre o desenvolvimento na infância, dentre elas aspectos relacionados ao mundo dos bebês, que logo que nascem já passam a experimentar tudo ao seu redor e que, para o autor, o ambiente em que a criança vive no início de sua vida irá refletir no seu desenvolvimento. Para Winnicott (1975), os processos de maturação de uma criança têm relação direta com o ambiente em que ela vive, dessa forma, uma falha ambiental no período de dependência da mãe, pode levar a consequências.

Dessa forma, o bebê nasce dependente, porém a forma que se irá lidar com essa dependência é que influenciará no seu desenvolvimento. Aqui pode-se trazer o que Winnicott (1975) chama de mãe suficientemente boa, que é aquela pessoa que permite que o bebê viva e experimente, não fazendo tudo por ele. “Esse período de dependência inicial, logo que o bebê nasce é chamado pelo autor de *holding*, que seriam os cuidados básicos oferecidos pela mãe, ou quem o fizer, que o sustentam das mais diversas formas” (WINNICOTT, 1975, p. 48).

O autor trouxe contribuições sobre a importância dos objetos transitórios para os bebês, sua ausência ou presença, pode interferir na formação da personalidade da criança. O autor trata da existência da Realidade Interna e da Realidade Externa e que a intermediária seria a área de experimentação: Assim os “[...] fenômenos transicionais representam os primeiros estágios do uso da ilusão, sem os quais não existe, para o ser humano, significado na ideia de uma relação com um objeto que é por outros percebido como externo a esse ser” (WINNICOTT, 1975, p. 26). Desta forma, o objeto ocupa o lugar de transição, “[...] representa a transição de um bebê, de um estado em que está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado” (WINNICOTT, 1975, p. 32).

Esses aspectos apontados por Winnicott (1975) revelam a importância de compreender que desde logo que a criança nasce, tudo ao seu redor, relações e objetos, influenciam em sua

personalidade. O autor trata sobre as diferentes fases do desenvolvimento infantil, expondo que não existe uma data certa para que cada fase apareça, e que em cada criança ela acontece em tempos diferentes. Segundo Winnicott (2006), a experiência inicial do bebê é de que ele não se vê nem como parte e nem como separado de algo ou alguém, mas sim como uma experiência. Desta forma, conforme desenvolve o autor, o sentimento de culpa aparece quando a criança consegue se dar conta que existe o outro. Essas considerações do autor justificam onde se quer chegar.

Phillips (2006) discorre que a criatividade em Winnicott (2006) tem bases que se iniciam no momento de ilusão vivida pelo bebê, logo que nasce, originada nas somas dos momentos de cuidado, amamentação ofertados pela mãe, servindo de alicerce para a capacidade criadora. Esses momentos vão se somando como se fossem um depósito, e que mais tarde a criança irá se utilizar, quando precisar dessa capacidade criadora. “Essa, indo ao oposto do que apontava Freud, que dizia que a criatividade acontecia mais tarde.” (PHILLIPS, 2006, p.150).

No olhar de Winnicott (1975, p. 70) o brincar “[...] facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia.” O autor descreve em seus estudos realizados, situações práticas em que observou algumas crianças, seus pacientes brincando, o qual relata características dessas experiências lúdicas. Considera que a mãe tem papel fundamental nesses primeiros meses de vida e no brincar, “[...] o bebê e o objeto estão fundidos um no outro.” (WINNICOTT, 1975, p. 78). Dessa forma, a mãe é a resposta e a ligação para tornar concreto aquele objeto. Posteriormente e conforme vai crescendo, a criança vai construindo o seu brincar e preparando o caminho, conforme aborda o autor, “[...] brincar em conjunto num relacionamento.” (WINNICOTT, 1975, p.78).

A partir dessas relações de brincar entre crianças há muitas possibilidades. Porém, o autor traz uma característica importante sobre o papel do adulto, que é o de não intervir nesse momento de brincadeira, de deixar que a criança construa suas hipóteses. Segundo Winnicott (1975, p. 89), é “[...] no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação.” Para ele, esse brincar sofre influência da realidade interna do sujeito que é caracterizada pelo seu corpo, sua mente e pela realidade externa, fora desses limites. Winnicott (1975, p.89) também traz referências ao ambiente como forte influenciador desse brincar. “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self).” Aponta uma sequência de como acontece e da importância do brincar na constituição do sujeito “eu”: “[...] (a) relaxamento em condições de confiança baseada na

experiência; (b) atividade criativa, física e mental, manifestada na brincadeira; (c) a soma dessas experiências formando a base do sentimento do eu (self).” (WINNICOTT, 1975, p. 92-93).

Outro aspecto abordado por Winnicott (1975) é a criatividade. Essa tem relação direta com o ambiente. Ele refere que a criatividade é a forma de relacionamento com o ambiente externo, sendo que, sujeitos que vivenciaram determinadas situações negativas, podem ter modificações negativas na capacidade criadora.

O impulso criativo, portanto, é algo que pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente quando qualquer pessoa — bebê, criança, adolescente, adulto ou velho — se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa... (WINNICOTT, 1975, p.112).

As experiências somadas, vividas pelo bebê, que partem inicialmente da união mãe e bebê e as oportunidades de interação com objetos que serão ofertados pela mãe, proporcionarão um viver criativo é chamada por Winnicott (1975) de “Experiência Cultural”, enriquecendo o campo cultural da criança.

O lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto). O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira. (WINNICOTT, 1975, p.159).

O fundo cultural, assim nomeado pelo autor, passa a ser alimentado a partir dessa interação e significação que o bebê dá aos objetos, sendo com eles e a partir deles criativo. Também pode-se trazer aqui o que Winnicott (1975) coloca como espaço potencial, sendo o lugar entre a mãe e o ambiente, local onde a criança “experimenta o viver criativo”. Para ele (1975, p. 164), o espaço potencial é “[...] o único em que a brincadeira pode ser iniciada, lugar este encontrado no momento de continuidade-contiguidade em que os fenômenos transicionais se originam.”

Para Winnicott (1975) existem três estados humanos, a realidade interna, a externa e a experiência cultural que deriva da brincadeira. A área da experiência cultural está no espaço potencial existente entre “[...] o indivíduo e o meio ambiente, aquilo que, de início, tanto une quanto separa o bebê e a mãe, quando o amor desta, demonstrado ou tornando-se manifesto como fidedignidade humana, na verdade fornece ao bebê sentimento de confiança no fator ambiental.” (WINNICOTT, 1975, p. 163). Destacando que esse espaço potencial varia para

cada bebê, pois cada um tem suas experiências, o que o autor destaca como sendo “experiências mínimas ou máximas.” Esses processos relacionados ao desenvolvimento infantil, que trouxe Winnicott (1975), fundamentam a importância da infância, desde o nascimento da criança, auxiliam a sustentar sobre porque determinadas práticas precisam ser desenvolvidas na educação da infância.

Outro clássico importante que sustenta teoricamente esta pesquisa é Vygotsky, que tem muitas contribuições para a área da Psicologia, com grande ênfase a aspectos relacionados à Educação. Discorre sobre a capacidade reprodutiva do ser humano, sendo a capacidade de reproduzir algo, e além de recriar coisas do passado, também cria. Essa capacidade criadora do cérebro humano favorece a ideia de futuro. “É precisamente a atividade criadora do homem que desperta a sua essência que está orientada para o futuro, tornando-o criativo e modificando o seu presente.” (VYGOTSKY, 2012, p.24).

No entendimento do autor, a criatividade está presente desde a infância, em coisas simples, desde algo que é recriado, quando se imagina algo novo.

Na primeira infância encontramos processos criativos que se manifestam sobretudo nos jogos. O rapaz que cavalga um pau imagina que monta um cavalo, a menina que brinca com a boneca imagina-se como mãe dela, a criança que no jogo se transforma em ladrão, em soldado ou em marinheiro... todas estas crianças que brincam são exemplo genuíno e real do próprio processo criativo. (VYGOTSKY, 2012, p. 26-27).

Na visão de Vygotsky (2012), enquanto brinca, a criança reelabora situações vividas, esse processo de elaboração do já vivido com o novo pode ser considerado criatividade, e isso as crianças fazem o tempo todo. Na perspectiva do autor, essa capacidade criadora está ligada à experiência vivida, e acontece de forma lenta, dentro de cada etapa do desenvolvimento durante a infância. Essa experiência vivida é considerada como sendo situações vividas anteriormente. O autor (2012, p. 32) também argumenta que a imaginação da criança é proporcional às experiências acumuladas.

A atividade criadora da imaginação está em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será a matéria disponível para a imaginação. Assim, a razão pela qual a imaginação da criança é menos rica do que a do adulto deve-se ao facto de a sua experiência ser mais pobre.

Destaca-se que, tanto Vygotsky como Winnicott, trazem subsídios que sustentam e justificam a necessidade educacional de uma proposta pedagógica que vise o desenvolvimento integral da criança, principalmente quando se fala em processos criativos. Em proporcionar que

as crianças tenham vivências na escola, que possibilitem enriquecer suas experiências, pois como Vygotsky (2012, p. 33) apontou, a capacidade criadora necessita de um repertório rico de experiências. “[...] se queremos criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade criativa, devemos considerar a necessidade do alargamento da experiência da criança.” Ele (2012) descreve que é na infância que a fantasia é mais desenvolvida, e conforme a criança vai crescendo, ela vai diminuindo, e que a imaginação é necessária para a capacidade criadora.

Leontiev (*apud* VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010), um dos colegas de Vygotsky nas pesquisas sobre a teoria do desenvolvimento da Psique Infantil, traz em seus estudos que o ambiente em que a criança está inserida influenciará no seu desenvolvimento. O autor revela que o processo psíquico do ser humano é alterado pela cultura em que ele está imerso e, também pelas relações estabelecidas.

No olhar de Vygotsky; Luria; Leontiev (2010), a criança vivencia níveis de desenvolvimento, no qual há sempre uma atividade principal que influencia no desenvolvimento psíquico, como por exemplo a brincadeira. A partir de uma determinada brincadeira, usando como exemplo uma vara que vira um cavalo, conforme citado por Leontiev (*apud* VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010), a partir dessa ação, surgirá a imaginação e a criança passará a dar um sentido ao objeto.

Há a ação que surge como um processo dirigido a um objetivo reconhecido em conexão com um motivo definitivo; este é o aspecto da atividade interiormente associado com a "unidade" da consciência, que nós designamos pelo termo "sentido da personalidade".

2. Distinguimos o conteúdo ou aspecto da ação que corresponde a suas condições; esta é a operação. Uma "unidade" singular da consciência, isto é, o significado, está também associado a este conteúdo da atividade. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 127-128).

Conforme apresentado pelo autor, para a criança, a vara terá o significado de vara, porém durante os momentos lúdicos de brincadeira, ela passará a ter sentido de cavalo, dessa forma, é nos momentos de interação com a brincadeira que a criança dá sentido ao objeto. Essas características de sentido e significado podemos atribuir ao Brincar Heurístico, que Fochi (2019, p. 196) traz em sua tese, explicando que o jogo heurístico é uma “[...] forma de organizar a brincadeira para as crianças.” Para Fochi (2019), o jogo heurístico possibilita que a criança investigue e crie seus enredos lúdicos, subdivididos em três tipos: cesto de tesouros, jogo heurístico e bandejas de experimentação. “[...] tanto o cesto dos tesouros como o jogo heurístico e as bandejas de experimentação têm como denominador comum a exploração de materiais não estruturados e dos que acontece com eles quando combinados os elementos entre si.” (FOCHI, 2019, p. 197).

A brincadeira heurística criada por Elinor Goldschmied, conforme relata Fochi (2019, p. 196) possibilita o livre brincar criativo pela criança, onde o adulto tem papel fundamental em ofertar as possibilidades e materialidades. Além da oferta, o professor se coloca na posição de escutar de forma atenta as descobertas das crianças, sem interferir no momento de experiência que a criança está vivendo.

Outro autor que expressa a importância da infância é Rousseau (1995). Para ele a infância é essencial para a condição humana, que sem ter nascido criança, a raça humana já teria perecido. O autor toma como necessário esse processo de construção, enfatizando que se um homem já tivesse nascido com o corpo de adulto, não saberia o que fazer com ele nos simples movimentos cognitivos, como por exemplo andar.

Rousseau (1995) defende o movimento livre desde que a criança nasce, desde seus primeiros movimentos, esclarece que um ambiente que favoreça essa liberdade é essencial no desenvolvimento infantil. A criança pequena aprende através das sensações, pegando, apalpando e sentindo, através dessas ela faz suas associações.

Para ele há três tipos de educação: a institucional escolar, a doméstica e a da natureza. A instituição escolar Rousseau descreve como sendo para fazer homens subordinados, que para ele não resulta em homens bons nem para si nem para os outros.

A infância por muito tempo foi vista e ainda é, como uma fase de preparação para a vida adulta, em que os adultos precisam direcionar, ensinar e mostrar os caminhos, porém, estudos recentes do campo da sociologia, contemplam esse momento da vida como uma categoria, em que as crianças vivem suas vidas, a qual sofre influências o tempo todo, é o que se abordará a seguir.

1.3 Contribuições do campo da sociologia da infância

A partir do exposto, compreende-se que o pontapé inicial de estudos relacionados à infância, aconteceu depois da obra do historiador Ariès, que levou a despertar o interesse com relação a essa temática, que até então não era discutida.

Nas últimas décadas, estudos têm destacado a importância da infância na existência humana para a constituição da sociedade. Por muito tempo, a infância fez parte de estudos da psicologia, como afirma Quintero (2002), quando diz que a psicologia contribuiu com os estudos sobre a infância, e consequentemente contribuiu com o sentimento de infância, porém

é voltada para o desenvolvimento da criança, tomando-a como ponto de partida, não interessando o meio que a cerca.

Para Sarmiento (2013, p. 2) a criança sempre foi objeto de estudos no campo da sociologia, porém a “[...] consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90.”

Tonetto, Marangon e Monteiro (2020) anunciam que a partir da década de 1970 começou-se a ter uma maior preocupação com as desigualdades das crianças e a se discutir o papel delas na sociedade, acentuando a importância de uma sociologia da infância e possibilitando um olhar para as crianças enquanto integrante da sociedade.

Sarmiento (2013, p. 2) complementa que a sociologia da infância tem uma visão ampla, que é “[...] compreender a sociedade, a partir do fenômeno social da infância.” Para ele, vivemos uma “nova sociologia da infância”, que parte dos estudos sociológicos da categoria infância. Como evidenciado anteriormente, a infância foi uma criação da sociedade, ela nem sempre existiu e seus estudos relacionados a sociologia da infância são do século 20 para cá. Esse campo de estudo ganhou maior proporção nos últimos anos, não há como falar da infância sem falar da sociedade. Para Sarmiento (2013, p. 3) “[...] as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade.”

A criança por muito tempo foi vista e por vezes ainda o é, como um ser incompleto, vazio, que precisa ser preenchido, por um adulto, por outro lado estudos recentes da sociologia da infância trazem a importância de haver estudos que aprofundem a importância da criança contemporânea. Sarmiento (2013, p. 7) destaca que há alguns fenômenos que reforçam isso

[...] porque em torno delas se constituiu um mercado global de produtos para a infância de importância econômica estratégica; depois, porque as crianças mobilizam contemporaneamente um número crescente de adultos que trabalham com crianças (por exemplo, os professores constituem cerca de um terço da totalidade dos funcionários públicos portugueses e são, de longe, o maior contingente profissional empregado pelo Estado); finalmente, the last not the least, porque as crianças são percentualmente cada vez menos na sociedade contemporânea e a significativa redução do número de crianças na sociedade, por comparação com outros grupos etários, torna particularmente sensível a sua presença/ausência, nos equilíbrios demográficos, nas relações de afecto e até, a prazo, na própria formação do rendimento das famílias e na estabilidade do Estado-Providência.

Sarmiento (2013) enfatiza ainda as especificidades que demarcam as reflexões teóricas na sociologia da infância, e que a caracterizam como sendo um campo teórico: o afastamento da fase adulta, ou seja a infância deve ser estudada em si; as características que todas as crianças

têm em comum, independentemente de sua classe social; a infância enquanto fase em que suas capacidades são vistas como o não capaz de fazer determinadas coisas, em que a sociologia da infância aponta que todas as crianças são competentes; a infância enquanto condição social, e não como uma fase; a criança enquanto produtora cultural; a criança enquanto indivíduo social e que sofre as consequências das mudanças na sociedade.

A sociologia da infância busca compreender alguns movimentos sociais da contemporaneidade, no entender de Sarmiento (2013, p.3) “[...] nunca como hoje as crianças foram objecto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento.” Nesse sentido, busca refletir sobre a realidade social em que vivem as crianças, para entender o que acontece na sociedade.

Para esse campo, a criança é vista como um ser para além de ser algo ou alguém vazio que precisa ser completado. A infância é uma categoria social, em que a sociologia tem contribuído para que se pense a infância e a criança enquanto integrante da sociedade, dessa forma, são consideradas como transformadoras de culturas.

Nessa perspectiva e olhar sobre as crianças, os estudos partem dela como centro, e não do adulto, o que Sarmiento (2013) identifica como sendo uma “nova abordagem da infância”, a qual advém também das preocupações sociais. Essas preocupações sociais que vão desde as desigualdades sociais à desregulação de tudo que é ofertado às crianças em “tempo livre”, que virou um mercado.

Esse campo de estudos, busca uma compreensão mais ampla do que é ser criança, para além de um ser incompleto que virá a ser, como contempla Sarmiento (2013, p. 6), compreende-se, portanto, “[...] que a sociologia da infância assume um papel determinante nos novos Estudos da Criança: sinaliza o (s) lugar (es) social (is) da criança e anuncia uma opção epistemológica distinta face ao conhecimento pericial hegemônico durante décadas.” Não de forma a substituir os estudos da psicologia, mas que para o autor, traz em evidência a criança como ser social “atores e agentes de cultura.” Na perspectiva de Aviz, Santos e Ribeiro (2021, p. 6), a Sociologia da infância compreende “[...] a socialização na qual as crianças interagem enquanto sujeitos contemporâneos que possuem suas próprias perspectivas de mundo.”

Qvortrup (2010, p. 231) contribui destacando que essa área de estudo que é recente, vem para trazer a ideia de criança protagonista, crianças enquanto

[...] agentes sociais, produtoras de culturas, e a infância como categoria na estrutura social, o que ampliou de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças (seus pares) e com os adultos (relações intra e intergeracionais).

Para o autor, a infância passa a ser uma categoria social, um espaço social que não pode ser vista como um período, e sim como uma categoria em que está ali para receber as crianças que nascem, categoria porque sempre está ali para receber novos e quando essa criança cresce, se despede dela. Para Qvortrup (2010) a infância não desaparece, as crianças entram e saem da categoria e ela continua. O autor observa ainda que a categoria infância é marcada pelo tempo e localidade em que ela se encontra, por exemplo, a categoria infância no Brasil de 1920 é diferente da categoria infância de 2021, pelas características, como quantidade de filhos que se tinha, que hoje tende a ser menor, o acesso a espaços públicos como creches e pré-escolas, pode-se destacar também o acesso às tecnologias digitais, que hoje as infâncias são afetadas, sejam elas de forma negativa ou positiva. Nessa perspectiva, fica evidente que a infância é uma categoria e que a diferencia da criança, e conforme Qvortrup (2010), as características e fatores externos são relevantes e influentes sobre a categoria infância.

O autor acentua que esses fatores externos de economia e organização da sociedade afetam diretamente em como as categorias, como a da infância, vivem suas vidas. Por outro lado, estudos de Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), advertem que é preciso ter cuidado para que não se caia na ideia de que a infância é uma construção somente social, e deixar de lado o biológico, para os autores, é necessário que haja interdisciplinaridade nos estudos sobre a infância.

No entender de Pinto (1997, p. 63), a infância é um “conjunto social de categorias heterogêneas”, no qual deve se levar em conta vários outros fatores, como idade da criança, sexo a que pertence e local em que nasceu, esses fatores a influenciam diretamente. Para Arroyo (1994, p.88) a categoria infância está sempre se modificando, construindo -se, para ele, “[...] não é uma categoria estática.”

A concepção da criança como ator social, protagonista e produtora de cultura², que os estudos da sociologia da infância trazem em evidência, vêm ao encontro da necessidade de outras ações em favor das infâncias contemporâneas. Uma delas é a postura da instituição escolar como um local produtor de infâncias, o que vai na direção da proposta de educação em curso no Município de Panambi/RS.

² Para Sarmiento (2013) a criança tem um modo próprio de se relacionar, seja com adultos ou com outras crianças, essa interação gera a “cultura das infâncias.”

2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E CONTEXTOS LEGAIS DO *LÓCUS* DA PESQUISA

Essa seção apresentará elementos que situam historicamente a Educação Infantil no Brasil, mais notadamente aspectos de natureza normativa e legal. Também trará componentes que permitam compreender e situar o *lócus* da pesquisa em curso.

2.1 O que nos diz a Legislação Brasileira

Estudos de Oliveira (2005, p. 86) revelam que no Brasil, até meados do século 19 não havia atendimento prestado por instituições, as crianças eram cuidadas pelas famílias, especialmente pelas mães. Quando as crianças eram abandonadas, eram cuidadas por alguns fazendeiros e ou colocadas nas “rodas de expostos³”, que os acolhiam.

Oliveira (2005, p. 89) expõe que após a Proclamação da República, algumas iniciativas de cuidados de criança começaram a surgir e, também, o cuidado no seio familiar inicia uma modificação. “Enquanto isso, a urbanização e a industrialização nos centros urbanos maiores, intensificadas no início do século 20, produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos.” Com essa grande demanda nas fábricas, uma grande quantidade de mulheres foi admitida para trabalhar nessas indústrias, abrindo dessa forma um problema social: quem cuidaria dessas crianças?

Conforme comenta Oliveira (2005, p. 90), começaram a surgir as “criadeiras” que ficavam com essas crianças em troca de dinheiro. Posteriormente, para atrair essas mulheres na força de trabalho, começaram a surgir clubes, creches e escolas maternais, na iniciativa privada.

No ano de 1922 aconteceu o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à infância, no Rio de Janeiro, um grande marco, que já demonstrava interesse e preocupação com a infância no Brasil, (OLIVEIRA, 2005, p. 93). A partir desse acontecimento, outras iniciativas começaram

³ A roda dos expostos sempre esteve ligada às instituições caridosas (abadias, mosteiros e irmandades beneficentes). Nela eram deixadas crianças cujos pais por alguma razão não as podiam criar. Formada por uma caixa dupla de formato cilíndrico, a roda foi adaptada no muro das instituições caridosas. Com a janela aberta para o lado externo, um espaço dentro da caixa recebia a criança após rodar o cilindro para o interior dos muros, desaparecendo assim a criança aos olhos externos; dentro da edificação a criança era recolhida, cuidada e criada até se fazer independente. As rodas dos expostos das Misericórdias sempre existiram, e a primeira foi fundada em Portugal em 1498. A roda da Irmandade de São Paulo tem idade de uso a partir de 16 de novembro de 1876, quando Ariana da Silva Albuquerque foi deixada no meio da noite. Documentos, porém, atestam sua existência desde 02 de julho de 1825. Disponível em:

<https://www.santacasasp.org.br/portal/site/quemsomos/museu/pub/10956/a-roda-dos-expostos-1825-1961>
Acesso em: 25 de abril de 2021.

a surgir, dentre elas os primeiros Jardins de Infância, mas que não atendiam a todas as classes sociais. Para as crianças menores, existiam entidades filantrópicas laicas e religiosas, com caráter assistencialista.

Esse breve histórico que traz Oliveira (2005), auxilia a entender os caminhos percorridos pela Educação Infantil no Brasil, algumas legislações foram surgindo nas últimas décadas, dentre elas a Constituição Federal de 1988 que passa a compreender a Educação Infantil como um direito da criança.

A partir desse histórico de como se desenvolveu a Educação Infantil no Brasil, pode-se apontar algumas legislações que passaram a contribuir com a tentativa de ampliar o atendimento das crianças de 0 a 6 anos e sobretudo proporcionar um atendimento de qualidade com vistas ao desenvolvimento e aprendizagem na infância.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) apresentava a educação das crianças como um direito. Seu artigo 208 discorria que o dever do Estado seria de oferecer atendimento na Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos em Creches e Pré-escola, o que posteriormente no ano de 2006 uma Emenda Constitucional alterou essa oferta até 5 anos de idade, pois com seis anos o ingresso passou a acontecer no Ensino Fundamental.

Oito anos após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (BRASIL, 1996), essa importante legislação, veio para regulamentar e indicar os princípios e fins da Educação Nacional. Na Educação Infantil, pôde-se perceber importantes avanços, dentre eles, a Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica.

Com isso, passou-se a ter também uma maior preocupação com a elaboração das propostas pedagógicas e com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos “[...]físicos, intelectuais, psicológicos e sociais” (BRASIL, 1996, art.29). Após essa inclusão da Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, em 2009, o Ministério da Educação fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as DCNEIs (BRASIL, 2009), que vieram para auxiliar na organização da Proposta Pedagógica da Educação Infantil.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p.1).

Essa legislação considera a identidade da criança, como um sujeito de direitos, que brinca, interage e produz cultura. No seu artigo 8º, ela retrata os objetivos que a Proposta Pedagógica da Educação Infantil deve contemplar:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 2).

O artigo 9º aponta que os eixos norteadores que são as brincadeiras e interações, devem proporcionar experiências significativas que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, p. 21-22).

As Instituições de Educação Infantil deverão proporcionar a integração de todas essas vivências através de sua Proposta Pedagógica no cotidiano da Escola. Na perspectiva de Oliveira (2005), a creche tem sido historicamente vista como local de refúgio assistencial, caracterizada como uma substituta da família. A Pré-escola é vista como uma preparação para

o Ensino Fundamental, com um ensino e rotinas rígidas. A autora salienta que para superar essas concepções, faz-se necessário rever alguns conceitos.

No ano de 2014, ações políticas culminaram com a promulgação da Lei nº 13.005/2014, a qual criou o Plano Nacional de Educação (PNE), esse plano define metas e estratégias de desenvolvimento do Ensino, com vistas a contemplar o que propõe a CF em seu artigo 214, que visa principalmente o desenvolvimento de todos os níveis de ensino.

Com vigência de dez anos (2014-2024), o PNE propõe algumas diretrizes para a política educacional, são elas:

- 1º Erradicar o analfabetismo.
- 2º Universalizar o atendimento escolar.
- 3º Superar as desigualdades educacionais.
- 4º Melhorar a qualidade de ensino.
- 5º Melhor formação profissional.
- 6º Promover a sustentabilidade socioambiental.
- 7º Ampliar a área tecnológica e científica.
- 8º Ampliar a aplicação de recursos públicos na educação.
- 9º Valorizar os profissionais da educação.
- 10º Propagar a igualdade, respeito à diversidade, ampliar a gestão democrática da educação. (BRASIL, 2014).

Além das diretrizes, o PNE conta com as metas, sendo que a cada dois anos são publicados estudos que indicam o andamento de cada uma delas. Com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem, que contempla uma das metas do PNE, o Ministério da Educação, no ano de 2015, instituiu a criação de uma BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que contou com um longo processo de elaboração. A elaboração desse documento contou com a participação de professores e especialistas de diversas regiões do País. Após duas versões, surge a atual BNCC, que foi sancionada no ano de 2017.

Sancionada a BNCC (BRASIL, 2017), que é um documento mandatório, não substitui os documentos existentes, como as DCNEIs (BRASIL, 2009), mas vem para complementar as aprendizagens essenciais na Educação Básica. A BNCC é um documento com caráter norteador, de natureza normativa, que traz o conjunto de aprendizagens essenciais para cada etapa da Educação Básica. É um documento nacional, que serviu de referência para que cada município reformulasse a sua proposta pedagógica, sendo esse, o documento que norteou a construção do Referencial Curricular Municipal de Panambi (RCMP).

Como sendo a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil na BNCC é organizada por faixas etárias, dividida da seguinte forma: Bebês: de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas: de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses; crianças pequenas: de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

A BNCC traz as 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica, são elas:

1. Compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
2. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
4. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
5. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
6. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
7. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
8. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
9. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 2).

Essas competências são comuns a todas as Redes de Educação e a todas as etapas da Educação Básica, que são elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Educação Infantil tem dois grandes eixos estruturantes, que são eles: Brincadeiras e Interações. Dentro desses eixos, devem ser assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são eles: **Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se**. Partindo dos direitos de aprendizagem, a BNCC traz os campos de experiência: **o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**.

Dentro de cada um desses campos de experiência, o documento traz os objetivos de aprendizagem, que são organizados por faixa etária e identificados por um código alfanumérico. Levando em conta também que existem diferentes tempos e ritmos de aprendizagem.

Esse documento base, traz o cuidar e o educar como algo indissociável no processo educativo, ou seja, não pode ser separado. Essa ideia vem reforçar para que se quebre o olhar de assistencialismo ainda presente sobre a educação da infância.

Uma recente pesquisa publicada pela revista *Retratus da Escola* em 2019, trouxe representantes das Associações Educacionais do país, onde cada um pôde manifestar sua opinião sobre questões relacionadas a formulação e implantação da BNCC. Houve opiniões divergentes, como a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, que declara que o processo não prezou pelo diálogo em sua construção. Já a CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação declara ser necessário compreender que a legislação contribui sim com os processos de democratização.

A BNCC não é um currículo, ficando a cargo das Redes estabelecer e formular os seus, a partir das aprendizagens essenciais que propõe a Base.

Conforme apresentado, as legislações trazem um amparo legal para a Educação Infantil no Brasil, entendendo-a como uma fase importante no desenvolvimento da criança. Porém, entende-se que ainda há muito que avançar, a começar pelo direito ao acesso, que ainda não está universalizado no país. Sobre os documentos legais que amparam o direito a Educação Infantil, e a oferta a nível de país e na cidade de Panambi, contexto da pesquisa, é o que abordaremos a seguir.

2.2 Aspectos legais e curriculares que amparam o direito à Educação Infantil e a organização da oferta no Município de Panambi/RS

Os documentos que amparam o direito ao acesso na Educação Infantil no Município de Panambi, partem da Constituição Federal, da LDB, das DCNEIs e agora por último da BNCC, nenhum dos documentos se exclui, mas sim um complementa o outro, de forma a tentar proporcionar a todas as crianças o acesso à Educação Infantil de qualidade.

A partir da promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, a Educação Infantil passou a ser etapa da Educação Básica, sendo que a partir de 2006, a Educação Infantil passa a compreender a faixa etária de 0 a 5 anos.

Durante muito tempo no Brasil, a Educação Infantil foi considerada uma pré etapa do ensino escolar, ou muitas vezes local para as crianças ficarem enquanto as mães cumpriam com as suas obrigações de trabalho. Hoje, muito já se avançou com relação a essa importante etapa da vida, que está ligada ao desenvolvimento e a uma vida adulta saudável.

Por muito tempo, na Rede Municipal de Educação Infantil de Panambi, buscou-se, através da construção de currículos, contemplar essas necessidades para essa etapa da vida. Contudo, no ano de 2017, foi iniciada a elaboração de um importante documento que teve o olhar, participação e contribuição de todos os Profissionais da Educação do Município. Esse documento é o Referencial Curricular Municipal de Panambi (RCMP).

A construção desse documento, de acordo com o próprio RCMP (2018) possibilitou a reflexão e reconstrução de muitas concepções, dentre elas, a concepção de infância. Com foco nisso, a caminhada passou a ter um olhar de encantamento, de descobertas, de indagações e prospecção de sonhos, esses possibilitando uma educação da infância para e pelas crianças panambienses.

Essa caminhada possibilitou, sobretudo, a recontextualização da prática pedagógica no cotidiano, para os Professores. A construção RCMP, teve como referência os seguintes documentos: O Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil e, também, a Base Nacional Comum Curricular. O Referencial é um documento que possui a

[...] finalidade de orientar professores, gestores no que diz respeito ao fazer pedagógico dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, garantindo os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se na Educação Infantil. (PANAMBI, 2018, p. 26).

O RCMP contempla as faixas etárias, conforme a BNCC, os campos de experiência, o descritor a que pertence e as abordagens metodológicas que compreendem cada descritor. Dessa forma o Professor observa e registra, utilizando o descritor, aquilo que ele quer que seu aluno desenvolva.

Esse documento norteador, começou a ser posto em prática no ano de 2019, por toda a Rede Municipal. O Município também dispôs de uma consultoria com o SESI (Serviço Social da Indústria) e as Empresas locais, a fim de auxiliar na implantação, através de formações para os Profissionais da Educação e, também na elaboração do documento.

Foram oportunizados diversos momentos com a consultoria, para sanar dúvidas, e principalmente, para que os profissionais pudessem se familiarizar com essa nova forma de analisar os processos de aprendizagem. Essa experiência proporcionou momentos ricos e trocas de aprendizagem entre todos. Foi um momento histórico para Panambi, muitos frutos serão

colhidos a partir dessa construção coletiva. Sobretudo, nota-se a partir da análise do RCMP, que há uma grande preocupação com a educação da primeira infância no Município, um olhar diferenciado para essa fase tão importante da vida, porque tudo aquilo que a criança vive, vai influenciar diretamente na sua vida adulta. E a Escola, juntamente com a família, tem grande responsabilidade nesse desenvolvimento sadio.

O ano seguinte, 2020, seria um ano de aprofundamento na proposta, porém, veio a Pandemia Mundial, onde esses processos precisaram ser reinventados. As aulas da Educação Infantil do Município de Panambi foram suspensas no dia 18 de março de 2020 e retomadas em 04 de maio do referido ano, de forma remota, onde as famílias passaram a receber, em período semanal, alguma proposta a ser realizada com seus filhos em casa, essa, pensada com intencionalidade pedagógica, tendo como base o RCMP.

Observa-se que ainda há um longo percurso, pois há necessidade de aprofundamento e estudos por parte dos Profissionais da Educação, para que se possa colher maiores resultados desse trabalho. Sabemos que a Educação Infantil hoje, é um direito da criança, que perpassa pelo direito de unicamente ter acesso a vaga e frequentar a escola, é preciso que esse “estar na escola” seja de qualidade.

Como visto em outra seção desse trabalho, a partir das contribuições da sociologia e da antropologia, a criança e a infância passam a ser vistas com olhares diferentes, enquanto atores sociais, participantes da sociedade e produtoras de cultura.

A partir dessas considerações atuais, e considerando as necessidades da criança que chega à Escola, oriundas de diferentes contextos sociais, é preciso também que a Escola considere essa pluralidade de infâncias, pois como declarou Franco (2002), a Escola tem participação nas concepções de infâncias de uma determinada localidade, dessa forma, compreende-se que ela não pode se abster de “[...] buscar o que é fundamental para o ser criança, hoje, em nosso país.” (FRANCO, 2002, p. 43).

Na busca pelo ideal de contemplar as necessidades das infâncias, que hoje não é mais vista como um ser passivo para quem se transmite conhecimento, é importante analisar algumas considerações sobre a criança e o currículo escolar na Educação Infantil.

É preciso que se pense os espaços da Escola, como locais que interagem com as crianças, e que venham ao encontro das necessidades das infâncias. Barros (2018) argumenta que o contato com o mundo natural é essencial e que cada vez mais as crianças têm ficado longe da natureza pelo processo de urbanização das cidades. Nesse sentido, a autora declara que o convívio em meio ao mundo natural, traz benefícios para o desenvolvimento das crianças:

[...] o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento. (BARROS, 2018, p. 17).

Para além da sala de aula, o pátio é um espaço de encontro com a “vida” como descreve Barros (2018), é lá que as crianças se relacionam e interagem com o mundo natural, sendo que muitas delas não têm esse contato porque onde moram não tem acesso, e a Escola, às vezes, por falta de espaço também não dispõe de área verde. Para a criança, o espaço externo é visto como local de liberdade. Barros (2018, p. 40) complementa que para a criança o espaço externo é “[...] onde as vivências têm fruição, onde o adulto não controla seus corpos e o desenvolvimento integral é a prioridade, e não apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais.”

Nesse sentido, a autora (2018) propõe que haja um desemparedamento das infâncias, para além da caixa quadrada que muitas vivem, pois saem de suas casas ou apartamento, dependendo o lugar onde vivem, e se direcionam de carro, que é outra caixa, para a Escola e a sala de aula, que se configura como sendo outra caixa que a criança entra. Por isso é importante que se reflita sobre isso, desemparedar as crianças é proporcionar também que sejam autônomas. No entender da autora, os Professores têm papel fundamental no desemparedamento das crianças:

Nesse sentido, cabe refletir sobre o papel de educador nesse cenário: cada vez menos o de controlador e cada vez mais o de observador, espectador ativo e presente, de corpo e alma, dos gestos e desejos espontâneos das crianças, que precisam de tempo para apreender o mundo por meio do brincar, para fazer contato consigo mesmas através da introspecção e para relacionar-se com o outro através da experiência coletiva. (BARROS, 2018, p. 59).

A partir dessa reflexão, da importância do espaço escolar externo, do contato com o mundo natural, compreende-se que quando se fala em criança protagonista, participante, criativa, não se pode falar em proporcionar que a criança seja autônoma sem proporcionar esses espaços em meio a natureza na Escola e em outros locais de relações das crianças e que isso é parte do currículo na Escola.

Nesse sentido, a BNCC que é um documento norteador da construção dos currículos escolares, propõe que o currículo na Educação Infantil seja organizado por campos de experiência assim identificado: “Os campos de experiência constituem um arranjo curricular

que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-as aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2018, p. 40). Dessa forma, a organização proposta em cinco campos de experiências, busca contemplar e acolher essas experiências vividas pelas crianças na escola.

Sobretudo, as novas considerações a respeito da criança e da infância, vêm colocando a criança como centro e principal autora no processo educativo. Martins Filho (2019, p. 6) traz à tona a complexidade da docência em meio a um olhar para a criança enquanto ser potente, que tem voz e vez. No seu entender “[...] as crianças que constituem o coletivo da creche, vivem a variação e a criação da cultura humana de forma imaginária e brincante, isso acontece por meio de um processo criativo, transgressor e autoral.” Dessa forma, não há como pensar em currículo escolar em que a criança tenha papel ativo, sem que se pense a partir dela, sem que ela seja a protagonista principal.

Para Loss; Souza e Vargas (2019, p.7) os movimentos de repensar a Educação Infantil na vida das crianças, propõe-se a compreender a Escola de Educação Infantil “[...] como território da experiência, da socialização, da estética, da criatividade, da liberdade, da imaginação, da fantasia, da investigação, como espaço de vida coletiva.” Estas autoras (2019, p.10) indicam que é preciso reconhecer a Pedagogia da Infância como guia do trabalho pedagógico, percebendo a criança como sujeito de direitos, dotada de “[...] necessidades, desejos, vontades, emoções, sentimentos, movimentos corpóreos, pensamentos e ações próprias da faixa etária.” Isso implica, em grande medida, uma postura antagônica ao que se constata no sistema tradicional de ensino.

Reconhecer a criança enquanto produtora de cultura, exige que o planejamento das ações pedagógicas não seja algo estático, mas sim que converse com as tecituras do cotidiano na escola da infância, aberto ao extraordinário, aberto ao que as crianças dizem, fazem e consideram, é o que a cidade de Panambi tem buscado através da tomada de iniciativa em repensar a educação da infância. Sobre as características da cidade da pesquisa e alguns dados do seu sistema de educação infantil, é o que apresentaremos na sequência.

2.3 O espaço sócio-geográfico-educacional e o *locus* da pesquisa

A Cidade das Máquinas e Vale das Borboletas Azuis, Panambi, teve seu nome vindo da língua tupi-guarani⁴. Conta a história, que a escolha se deu devido à quantidade de borboletas

⁴ Os tupi-guarani que habitavam as terras de Panambi, também tinham uma relação respeitosa com a experiência da criança, voltada para a experiência de vida.

azuis que sobrevoavam as terras desta localidade. Cidade das Máquinas devido à sua capacidade industrial que tem grande importância para a economia local, empregando grande parte da população trabalhadora ativa. (IBGE, 2021)

Figura 1 - Letreiro com a representação cultural e econômica de Panambi



Fonte: PÁGINA DO FACEBOOK DA PREFEITURA DE PANAMBI (2020)⁵

Figura 2: Símbolo de Panambi



Fonte: PÁGINA DO FACEBOOK DA PREFEITURA DE PANAMBI (2020)⁶.

Figura 3: Museu a céu aberto em Panambi



Fonte: PÁGINA DO FACEBOOK DA PREFEITURA DE PANAMBI (2020)⁷.

Localizada na Região Noroeste Colonial do Estado do Rio Grande do Sul, seus municípios limítrofes são: Condor, Santa Bárbara do Sul, Pejuçara e Bozano.

⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/prefeituradepanambi>

⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/prefeituradepanambi>

⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/prefeituradepanambi>

Figura 4 - Localização geográfica do Município de Panambi dentro do Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: WIKIPÉDIA (2021).

Com 66 anos de história, hoje Panambi conta com uma população de aproximadamente 44.128 habitantes e uma renda PIB per capita em torno de R\$ 49. 260,55⁸ (2018) de acordo com dados do IBGE. Com suas raízes na colonização alemã, grande parte da população da cidade tem suas origens alemã e, também italiana, o que é percebido na arquitetura predominante na cidade.

Figura 5 - Pórtico de entrada da cidade



Fonte: PÁGINA DO FACEBOOK DA PREFEITURA DE PANAMBI (2020)⁹.

Figura 6 - Memorial Castelinho



Fonte: PÁGINA DO FACEBOOK DA PREFEITURA DE PANAMBI (2020)¹⁰.

⁸ Embora haja essa renda per capita, ela não reflete uma Cidade com condições iguais para todas as pessoas, pois há uma disparidade na renda da população.

⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/prefeituradepanambi>

¹⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/prefeituradepanambi>

Anualmente é realizado o festival do Käsekuchen¹¹, conhecido como um delicioso bolo tradicional alemão de queijo, motivo de orgulho para a cidade e para os que nela residem, pois é parte da cultura local.

Tratando-se da Educação, a Rede Municipal conta com 22 Escolas criadas e mantidas pelo Poder Público. Dessas, 12 são de Educação Infantil, que atendem a faixa etária de 0 a 5 anos. Os dados do quadro abaixo trazem o total de alunos de Educação Infantil atendidos no ano de 2020 pela Rede Municipal, sendo 2.079 alunos. Estão contemplados nesse número também os que são atendidos na Pré-escola do Ensino regular, nas Escolas de Ensino Fundamental.

Quadro 1- Número de Matrículas da Educação Infantil Municipal em 2020

CRECHE MUNICIPAL	PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL	TOTAL DE ALUNOS DA ED. INFANTIL ATENDIDOS PELO MUNICÍPIO
1.064	1.015	2.079

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica (2020).

Somando-se 1.064 matrículas efetivadas na etapa Creche e 1.015 na Pré-escola no ano de 2020. De acordo com informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Panambi (SMEC) não há demanda reprimida na faixa etária de idade obrigatória, que é partir dos 4 anos de idade, dessa forma o Município universalizou o atendimento na Educação Infantil, a partir dos 4 anos. Dados fornecidos pela SMEC também revelam que a Rede de Educação Infantil contava com 69 Professores regentes de classe no ano de 2021, atuantes nas turmas de Maternal II à Jardim II, que compreendem a faixa etária de 3 anos a 3 anos e 11 meses. Dessa forma, as turmas de Berçários e Maternal I ainda não dispõem de atendimento com Professores.

De acordo com o Parecer do CME (Conselho Municipal de Educação) nº. 003/2017 de Panambi, a primeira Escola de Educação Infantil de iniciativa do Poder Público do Município surgiu em 1980, com caráter assistencialista. Sendo que 28 anos atrás, no ano de 1994 a SMEC passou a administrar as Creches, onde vem tentando proporcionar um olhar mais pedagógico para a infância.

O referido Parecer traz o Cuidar e o Educar como indissociáveis no processo educativo “[...] o ato de educar/cuidar é uma relação indissociável na ação pedagógica e está presente em

¹¹ Bolo da culinária alemã que é produzido na Cidade de Panambi.

todas as interações do adulto com a criança e dela com o adulto, ou seja, está presente em todas as relações do cotidiano com as crianças.” (CME, 2017, p. 5).

O Parecer também recomenda que a brincadeira seja norteadora do processo educativo nessa faixa etária na rede de Educação Infantil de Panambi. Leva em consideração que brincando e interagindo, a criança descobre o mundo e aprende. Sobretudo, o documento refere-se à criança como sujeito ativo e protagonista no seu processo de aprendizagem.

As características apontadas quanto ao *locus* da pesquisa revelam o valor da Educação Infantil, sua representatividade social para o Município e para a população que é atendida, o que demonstra a relevância de investigar a proposta em curso na Rede.

Sobretudo, traremos na sequência a Abordagem de Educação da Infância de Reggio Emilia, o porquê é considerada referência em educação de crianças mundialmente, sobre quais pilares se sustenta e qual seu diferencial.

3 A EXPERIÊNCIA DE REGGIO EMILIA

A história de nossa abordagem, e de meu papel nela, começa seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial. Era primavera de 1945. O destino deve ter desejado que eu fosse parte de um evento extraordinário. (LORIS MALAGUZZI).

Essa seção irá apresentar aspectos relacionados à experiência de Reggio Emilia. Torna-se importante saber como foi construída sua proposta educacional, sob quais pilares e princípios se sustenta. Reggio Emilia, uma pequena cidadezinha localizada na região norte da Itália, com cerca de 170 mil habitantes, tem chamado atenção para a qualidade de educação da infância que lá existe. Reggio Emilia virou referência para o mundo, pelo respeito à criança e a construção da sua aprendizagem. Porém, nem sempre foi assim, no início muitas foram as lutas, principalmente contra o monopólio da Igreja Católica. Inicialmente existiam os *Asili Nido*, que atendiam a bebês dos 4 meses aos 3 anos, e as escolas pré-primárias chamadas *Scuole dell'Infanzia*, que atendia crianças dos 3 aos 6 anos de idade, todas com cunho de caridade. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Somente a partir de 1925, foi aprovada uma lei nacional para a “Proteção e Assistência à Infância”, beneficiando a Organização Nacional para a Maternidade e Infância. Esta organização, ONMI, como foi chamada, “[...] expandiu-se e organizou centros infantis sob o Ministério do Interior.” (p. 27). Essa instituição ficou vigente até o ano de 1971, quando novos centros de atenção à primeira infância, os bebês, foram criados, que tinham outras intenções, para além do cuidar enquanto as mães trabalhavam.

Edwards, Gandini e Forman (1999) trazem o contexto histórico de como se deu o desenvolvimento da educação pré-primária na Itália, que iniciou com Abbot Ferrante Aporti em 1831, e a partir de 1867, com influência dos Jardins de Infância de Fröebel, sofrendo forte influência da Igreja Católica, pois pertenciam a iniciativa privada. Segundo os autores, em 1933 grande parte das escolas pré-primárias pertenciam a uma ordem religiosa. Sendo que, somente a partir da Segunda Guerra Mundial, começaram a surgir iniciativas por parte dos pais, foi que veio a acontecer em Reggio Emilia.

Alguns cavalos, um tanque de guerra, deixados pelos alemães, alguns tijolos de escombros deixados pela Segunda Guerra Mundial, esses foram os primeiros materiais que juntamente com a força de vontade de alguns pais, vieram a constituir a primeira escola criada por pais, em Villa Cella, e com o apoio de Loris Malaguzzi, um jovem professor e um dos grandes mentores da proposta de educação da infância de Reggio Emilia.

Logo após, outras escolas foram adicionadas ao projeto inicial, todas sobre a direção dos pais, porém, Malaguzzi (*apud* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), sentia que ainda as velhas formas de ensino ainda prevaleciam. Foi quando Malaguzzi decidiu estudar Psicologia, ficando um tempo fora de Reggio Emilia. No seu retorno, Malaguzzi abriu um centro de saúde mental para crianças, onde trabalhava por um período, e no restante do dia voltou a se dedicar a seu trabalho junto aos pais nas escolas.

No ano de 1963, surge uma Nova Escola, a primeira sobre Gestão Municipal, e um grande marco por ser também um momento de quebra do poder da Igreja Católica sobre a educação da infância, com o engajamento de alguns professores que queriam fazer a diferença e um desejo forte que vinha das famílias de uma escola diferenciada de qualidade para as crianças. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). A partir desse período, as famílias também começaram a ter mais filhos e, contudo, passou a existir a necessidade de um atendimento social.

Na perspectiva de Edwards, Gandini e Forman (1999), a partir dos anos de 1970 passou-se a ter um novo olhar para a educação da infância, com parcerias de escritores e poetas que retratavam a infância, com encontros nacionais para professores, onde os autores apontam que se esperava 200 convidados e compareceram 900, momento grandioso onde o trabalho realizado com a infância em Reggio Emilia fica em evidência. Anos também marcados pela resistência por parte da Igreja Católica à proposta de educação da infância Reggiana, onde eram acusados de estar corrompendo os princípios das crianças. Resistência esta, explicada por Malaguzzi aos autores:

Eles estavam sendo simultaneamente confrontados com uma diminuição do número de homens e mulheres que escolhem as vocações religiosas, resultando na necessidade aumentada por professores seculares e um custo conseqüentemente aumentado da administração de suas escolas. Além disso, a Constituição Italiana proibiu o uso de fundos federais para o patrocínio de escolas religiosas; portanto, a Igreja estava tentando obter apoio financeiro do governo local. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 61).

Após esse período, de grande desgaste e de negociações com a Igreja, muitas coisas boas começaram a acontecer, parcerias e disposição para que a proposta pudesse seguir em frente. Relatou Malaguzzi. (RINALDI, 2020).

De acordo com Rinaldi (2020) o sistema de Escolas de Educação Infantil de Reggio hoje, conta com 33 escolas entre *nidi* e *escuele dell'infanzia*, as quais traremos algumas características a seguir.

3.1 Os espaços físicos

Se alguém me perguntar para que serve a escola da infância, eu responderei: para a criança conhecer o tamanho do mundo inteiro. (TAIS ROMERO).

Os espaços físicos são considerados grandes aliados na aprendizagem das crianças em Reggio Emilia. Essa seção trará algumas características dos espaços físicos presentes nas escolas da infância Reggianas, algumas delas descritas por Loris Malaguzzi quando entrevistado por Gandini. Segundo Vecchi, a partir da década de 1970, passou-se a fazer estudos, juntamente com arquitetos e todas as escolas da infância de Reggio, sobre a qualidade e o uso dos espaços. Esse trabalho trouxe importantes contribuições.

Logo que se entra em uma escola da infância de Reggio é possível visualizar a praça, que é como se fosse um cartão de visitas, esse que traz informações sobre o que acontece lá dentro, através da exibição das documentações pedagógicas, que contam através dos registros de fotos, pequenos trechos de falas das crianças nos momentos de descoberta, espanto, encanto e aprendizagem. Logo na entrada também é possível ver a cozinha da escola, local onde são preparadas as refeições, local em que as crianças têm total acesso, vivendo uma relação familiar, momentos ricos de aprendizagem. Quem entra na Escola pode conversar com quem prepara as refeições, passando a sensação de acolhimento.

Outro espaço importante é o *ateliê*, que é considerado um laboratório, onde através dos materiais e técnicas, as crianças constroem sua aprendizagem, sendo que a importância é dada ao processo e não somente ao produto. Na perspectiva de Vecchi (2017, p.26), o ateliê é assim caracterizado: “É equipado com instrumentos: mesas; recipientes para materiais; computador; impressora; máquinas fotográficas digitais; cavaletes para a pintura; suportes para o trabalho com argila; forno para cerâmica; gravador; microscópio óptico; e outros.” Também há disponibilidade de outros materiais como tintas, arames, argilas e materiais reciclados.

Destaca-se a importância do papel do atelierista, que não pode ser confundido como sendo um professor de artes, mas sim um importante profissional que auxilia no desenvolvimento das crianças, proporcionando a elas vivências de pesquisa e diferentes experiências.

Tanto o atelierista como os professores são de extrema importância nesses momentos em que a criança está se encontrando com a aprendizagem, quando estão dotadas de curiosidade, de espanto, uma reflexão a ser feita, pelo professor, como posso expandir essa curiosidade da criança? Como posso expandir essa capacidade criadora? Esse talvez seja de fato o papel do professor.

A cidade de Reggio Emilia dispõe de um serviço chamado REMIDA (*Centro di Riciclaggio Creativo*), que é um serviço sustentável que coleta materiais que seriam descartados, de 200 empresas parceiras, esses materiais são “[...] coletados, limpos, selecionados e organizados em grandes e fascinantes salões, frequentados cotidianamente pelos professores das escolas de Reggio Emilia e província e por jovens artistas.” (VECCHI, 2017, p. 127). Neste local, os professores entram e escolhem os materiais que podem ser utilizados nas suas propostas com as crianças nas escolas.

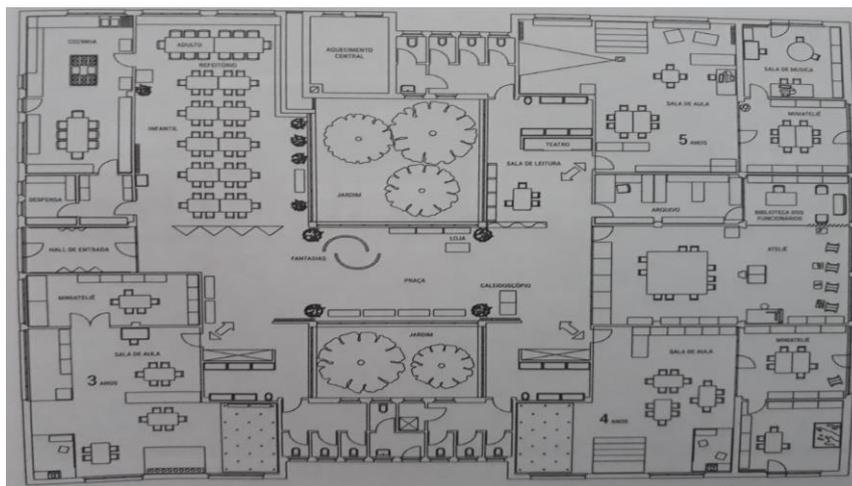
Figura 7 - Materiais para trabalho com as crianças disponíveis no REMIDA



Fonte: PÁGINA DA REDE SOCIAL REMIDA REGGIO EMILIA (2021)

Uma metáfora importante que guia o trabalho em Reggio Emilia, é a seguinte: “Pegar a bola que a criança nos joga e lançá-la de volta para continuar brincando.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Essa é uma importante missão do professor. A sensação de acolhimento pode ser percebida em todos os ambientes das escolas infantis, cada detalhe é pensado, desde a altura das salas, a composição das cores e dos elementos, tudo tem intencionalidade pedagógica. Pois para a abordagem italiana, os ambientes podem possibilitar a criança viver ricas experiências, eles são facilitadores de aprendizagem.

Figura 8 - Planta da Escola Municipal da Infância Diana



Fonte: VECCHI (2017, p. 139).

Segundo Vecchi (2017, p. 140), uma das grandes invenções quanto aos espaços, que permitiu o trabalho em pequenos grupos, foi a possibilidade de criação de três espaços:

[...] um capaz de conter todas as crianças, que é a sala de aula tradicional; um segundo pequeno espaço, o miniatêlie, que contém muitos materiais para diferentes técnicas, separado acusticamente, mas não visualmente da classe, para se poder trabalhar tranquilamente em grupo; e um terceiro espaço para outras atividades em grupo, sempre pequeno, mas com tantas possibilidades de isolamento acústico e visual.

De acordo com a planta da Escola Diana, podemos perceber que cada grupo etário tem disponível esses três espaços que permitem que se trabalhe diversas propostas em pequenos grupos.

Uma característica importante da organização das escolas da infância, é que as crianças permanecem com a mesma dupla de professores por 3 anos, o que facilita na criação de vínculos e do trabalho que é desenvolvido. As propostas são realizadas em pequenos grupos, sendo que por vários momentos esses grupos são compostos por crianças de idades distintas, propostas essas que fogem dos estereótipos de desenhos e de datas comemorativas, que estão presentes na educação tradicional. Uma postura importante da equipe de professores é que “[...] agem a partir de uma suposição que frequentemente ignoramos: a que as crianças possuem um desejo inerente de crescer, de saber e de compreender as coisas à sua volta.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.51).

Destaca-se também a importância da experiência, aquela que para Bondía (2002, p. 20-21), “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, o autor propõe “[...] pensar a educação a partir do par experiência/sentido.” Para o autor, esse processo é dar sentido ao que acontece, porque o que acontece muitas vezes não toca as pessoas, simplesmente acontece

O autor coloca que na escola também se vive esse processo, de que muitas coisas acontecem, mas que poucas tocam, devido à falta de tempo, com currículos cada vez maiores e que não “tocam” de verdade. Para Bondía (2002, p. 24) a experiência requer

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos.

A experiência é aquela que transforma, segundo Bondía (2002), duas pessoas que vivem o mesmo acontecimento, são tocadas de formas diferentes, e conseqüentemente têm experiências distintas. O autor propôs “pensar a educação como experiência/sentido.” Martins Filho (2013, p. 119) ratifica essa ideia quando propõe que “As experiências das crianças não cabem em uma folha de papel, com crianças pequenas as experiências transcendem o modo de “atividade pedagógica” tradicional, convencional, canônica e cartesiana.”

Seria uma maneira de pensar em processos educativos, que façam sentido, toquem os alunos, tragam significado, que possam trazer reflexão e conseqüentemente, um futuro que agregue positivamente para a sociedade e para a vida desse sujeito.

3.2 A Escuta sensível

Observa-se que o grande diferencial em Reggio, que influencia diretamente em seu sistema educacional é a concepção de uma sociedade baseada na construção coletiva, que prioriza o diálogo e a cooperação. A postura adotada em Reggio é a “imagem de criança rica”. “Uma imagem baseada na compreensão de que todas as crianças são inteligentes, o que quer dizer que todas as crianças atribuem significado ao mundo, num processo constante de construção de conhecimento, identidade e valores.” (RINALDI, 2020, p. 39).

Essa postura de imagem de criança, faz com que a escuta seja um dos principais processos educativos que acontecem em Reggio. Porém ela se dá no sentido mais amplo da palavra, que vai para além de escutar com o ouvido. Sobre a pedagogia da escuta Rinadi (2020, p. 43) se pronuncia dizendo que se trata de uma “[...] escuta do pensamento, e a ética do encontro edificado sobre a receptividade e a hospitalidade ao outro.” Para a autora, trata-se de uma abertura, escutar o outro é também se colocar de lado algumas vezes.

Para Rinaldi (2020), a pedagogia da escuta é “verbo de interpretação”, esse que vai além do ouvido, e se doar ao outro e, também, aprender com o outro nessa troca e, muitas vezes, deixar de lado aquilo que temos como certeza.

Há “enriquecimento” a partir da escuta, das trocas com os outros. Na escola, as crianças aprendem com outras crianças, seja da sua idade ou não, das crianças com os adultos e adultos entre adultos, o que conseqüentemente resulta em aprendizagens de outras naturezas. O que de certa forma apresenta uma reflexão, pois entende-se que a cultura do ensino tradicional, muitas vezes, é fechada, encasulada no eu.

Na abordagem Reggioiana, acredita-se que o professor deve constituir-se pesquisador, e a sala de aula não pode estar desconectada da teoria. A teoria deve estar vinculada à prática para que tenha sentido. Em Reggio, diversas teorias são formuladas a partir das experiências com as crianças. A partir das teorias formuladas é possível perceber como as crianças aprendem, como pensam, como formulam processos criativos, questionando, refazendo. Esse é o grande valor do que acontece em Reggio Emilia.

As crianças se comunicam através de diferentes linguagens, seja ela falada, olhares e expressões corporais, dessa forma a escuta atenta tem papel fundamental, como refere Mirella Ruozi, atelierista de uma das escolas de Reggio Emilia, em uma conversa com Veia Vecchi (2017, p. 249).

Com as educadoras da creche aprendi a importância de observar/escutar para capturar o que, às vezes, é um instante muito rápido, feito de segundos, ou um momento lentíssimo de encantamentos voltados para o mundo ao redor, com o qual as crianças pequenas procuram entrar em relação, procuram indagar, explorar, com o desejo e a curiosidade quem está entrando na vida e tem vontade de crescer.

Essa prática de escuta atenta é desenvolvida pelos atelieristas de Reggio que recebem uma “caixa de instrumentos”, nela contém também uma máquina fotográfica para documentar. A partir desses registros nascem as documentações pedagógicas, que falaremos na sequência.

3.3 A documentação pedagógica

Outro grande diferencial da abordagem de Reggio Emilia, é a documentação pedagógica, que traz evidência a todo processo pedagógico que lá acontece e que torna visível também a aprendizagem das crianças. A documentação pedagógica é fruto da escuta e do olhar atento. São documentos produzidos através de gravações de áudio, transcrições desses áudios, fotografias, vídeos, escritas, que retratam as experiências de aprendizagem vividas pelas

crianças. Esses registros de documentação podem dar-se por meio de mini-histórias, que relatam os processos e as relações estabelecidas entre a criança, o espaço e suas expressões.

Mas o que é uma mini- história? Trata-se de retratar, por meio da fotografia e registros escritos, “[...] pela imagem visual procura-se fixar mímicas e gestos das crianças entre si e com o que estão elaborando, com o objetivo de mostrar, o máximo possível, a aprendizagem, a atmosfera, o sentido da vida que escorre dentro do grupo.” (VECCHI, 2017, p. 216).

Pode-se dizer que é a descrição dos processos criativos e da aprendizagem sendo construída, acontecendo, pura e “nata”, passo a passo. Esse trabalho só se aprende fazendo, como aponta Rinaldi (2020). Vai além de simplesmente fazer um registro fotográfico. Para a autora (2020, p. 121), “[...] aquilo que ocorreu é reconstruído, interpretado e reinterpretado por meio dos documentos que testemunham as etapas destacadas de um processo predefinidas pelo educador: A trajetória que tornou possível para o alcance dos objetivos da experiência.”

Contudo, além de possibilitar que fique registrado, a documentação pedagógica serve para que posteriormente os professores possam se encontrar e trocar leituras e interpretações das documentações, o que também auxilia na reflexão da sua prática e na ressignificação dos processos educativos. Para Rinaldi (2020, p. 112), “[...] a documentação oferece ao educador uma oportunidade única de tornar a escutar, ver e visitar.” Segundo a autora, proporciona ao professor crescimento, pois durante as trocas há oportunidade de reformular suas teorias, ou criar novas, relacionando teoria e prática. Se bem explorada e evidenciada, é possível que as crianças se vejam de uma nova forma, façam associações, vejam seus processos e se sintam orgulhosos disso.

Com relação às famílias, a documentação proporciona uma melhor comunicação e visibilidade dos processos educativos, do que está sendo proposto e a importância de determinadas atitudes. Da mesma forma para com a sociedade, que passa a olhar a escola de uma forma diferenciada, percebendo o que acontece ali, fazendo com que ela queira participar do que ocorre no meio educativo. Para Rinaldi (2020, p. 113):

Compartilhar a documentação representa participar de um verdadeiro ato de democracia, dando suporte à visibilidade e à cultura da infância, tanto dentro quanto fora da escola: participação democrática, ou “democracia participante” que é o resultado da troca e da visibilidade.

A documentação pedagógica é, sem dúvida, um dos grandes diferenciais da proposta de Reggio Emilia. É uma fonte poderosa, por meio dela é possível evidenciar a aprendizagem das crianças, fazer com que elas se observem e percebam suas construções cognitivas e

comportamentais, também é possível que o professor consiga avaliar as crianças através da evolução de suas aprendizagens e, além de tudo, é uma importante ferramenta na comunicação com as famílias e uma grande aliada para trazer a infância em evidência na sociedade.

Além das características abordadas, é importante trazeremos algumas considerações acerca dos documentos que regem a Educação da Infância Reggiana, o que nos detalha a seguir o Regimento das Escolas e Creches para a infância da Comuna de Reggio Emilia.

3.4 Os pilares da educação de Reggio Emilia e a teoria das cem linguagens

Essa seção discorrerá sobre os pilares de educação da infância de Reggiana, sobretudo, o que diz o Regimento das Escolas e Creches para a infância da Comuna de Reggio Emilia. O documento legal foi traduzido no ano de 2013 em parceria com a RedSOLARE Brasil.

O documento revela que sua construção obteve participação dos segmentos comprometidos com a área educacional, e que sobretudo levou em conta os conhecimentos e cultura acumulados ao longo dessa experiência. É um documento que serve de “informação e orientações para os serviços educacionais conveniados.” (REGGIO CHILDREN, 2013, p.4). Para além disso, o documento salienta que:

Pretende dar força e voz aos direitos das crianças, pais e educadores para uma educação participada e de alta qualidade, capaz de promover sempre uma 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 prestações de serviços educacionais. (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 4-5).

Sobretudo, o documento declara que para além de estabelecer regras é uma proposta que visa difundir ideias de cooperação, criatividade, experimentações, pesquisas e diálogos em prol de uma educação que abra novas perspectivas. O documento é dividido em 3 partes: a primeira fala da identidade e finalidade das escolas para a infância; a segunda parte apresenta os princípios do projeto educativo e a terceira expõe os elementos essenciais para o funcionamento das creches e das escolas para a infância.

Na primeira parte, que fala sobre a identidade e a finalidade das escolas da infância, trata da educação como uma oportunidade de todos, “terreno de encontro, onde se pratica a liberdade, a democracia, a solidariedade, se promove o valor da paz.” (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 7).

As creches de Reggio Emilia atendem crianças de 3 meses a 3 anos e as escolas para a infância de 3 a 6 anos. Os serviços educacionais são fundamentados “[...] no valor da interação,

que constroem cultura da infância e promovem o direito das crianças ao cuidado, à educação e ao aprendizado.” (REGGIO CHILDREN, 2013, p.7).

O documento também conta que as escolas e creches de Reggio Emilia são consideradas um laboratório de aprendizagem para as crianças, para que possam viver experiências e conexões, um “local de pesquisa permanente” e diálogo. O documento também se compromete e assegura a todas as crianças a possibilidade de frequentar suas creches e escolas da infância. (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 8).

A segunda parte trata dos princípios do projeto educativo. A proposta educacional de Reggio, parte da ideia de que as crianças são dotadas de potencialidades, que atribuem sentidos e significados a partir daquilo que vivenciam no ambiente e nas trocas com os outros, sendo que seu tempo e maneira de aprendizagem devem ser respeitados.

O documento discorre também sobre as cem linguagens da criança, que criada por Loris Malaguzzi, argumenta como o conhecimento é construído pelas crianças: “A criança como ser humano possui cem linguagens, cem maneiras de pensar, de se exprimir, de entender, de encontrar o outro através de um pensamento que entrelaça e não separa, as dimensões da experiência.” (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 10).

O diálogo e a participação são importantes valores cultivados no processo educativo dessa experiência. Pois, acredita-se que a participação “[...] gera e alimenta sentimentos e cultura de solidariedade, responsabilidade e inclusão, produz mudança e novas culturas que se medem com a dimensão da contemporaneidade e da intencionalidade.” (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 11).

A escuta, como já abordado na pesquisa, é um dos importantes pilares da educação de Reggio Emilia. O acolher o outro e escutar para além dos ouvidos, possibilita reflexões e mudanças. Sobretudo, essa escuta possibilita os registros e processos de documentação pedagógica, tornando visível as aprendizagens e seus percursos. Outro importante pilar é a documentação pedagógica, como já abordado, ela é fruto da escuta sensível, elas retratam todos os processos criativos e a partir delas nascem teorias.

Em Reggio Emilia não há programas de ensino a serem seguidos, lá acontece o que é chamado de “[...] projeção, da didática, dos ambientes, da participação, da formação do pessoal.” (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 12). Em outras palavras, “[...] a projeção respeita o tempo das crianças, é feita através dos processos de observação, da documentação, e da interpretação em uma relação recursiva.” (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 12).

O Regimento Escolas e Creches para a Infância da Comuna de Reggio Emilia (RECICRE) aponta também o ambiente como sendo um grande aliado da educação da infância

de Reggio. Eles não são estáticos, constroem-se e reconstróem-se de acordo com as necessidades de experiências das crianças.

A terceira parte do documento traz os elementos essenciais para o funcionamento das creches e das escolas para a infância. Na primeira subseção, é apresentado os órgãos de participação e corresponsabilidade, que são eles: o Conselho Infância Cidade, que é eleito em assembleia pública a cada três anos em todas as escolas, é composto por pais, educadores, pedagogos e cidadãos. Esse órgão “[...] dá forma pública e organizada ao conjunto dos processos de participação e de corresponsabilidade, segundo os critérios e valores explicitados na ‘Carta dos Conselhos Infância Cidade.’” (2013, p.15).

Outro órgão é o Interconselho Cidadão, que é formado por representantes dos Conselhos Infância Cidade, das creches e das escolas para a infância municipais e conveniadas, da Reggio Children, da Associação Internacional Amigos da Reggio Children, pelos órgãos da Instituição escolas e creches para a infância (Presidente, Diretor, Conselho Administrativo), pelo Secretário Municipal de referência. O Interconselho Cidadão:

É interlocutor para os administradores da cidade no que diz respeito às políticas escolares, exerce funções de consultoria e propõe as principais escolhas educativas, de gestão e administrativas, da instituição, promove o desenvolvimento qualitativo e quantitativo dos serviços educacionais e colabora para a construção da cultura da infância. (REGGIO CHILDREN, 2013, p.15).

O documento também coloca quem são os órgãos e pessoas que compõem a grande rede de corresponsabilidade. A coordenação pedagógica, que é composta por um pedagogo (a), responsável por um conjunto de escolas da infância e creche, com olhar sobre a formação dos profissionais, “[...] exerce função de conexão cultural e pedagógica entre as múltiplas instâncias do projeto educativo, em âmbito local, nacional e internacional.” (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 16).

A forma como estão organizadas as crianças, é chamada de Seções, que leva em conta as idades e a quantidade de crianças definidas pela legislação italiana. Sobre o que é desenvolvido nas seções, nos diz o documento:

[...] na seção, as crianças, e os educadores, os auxiliares escolares, o atelierista, e outras figuras profissionais exploram, pesquisam, constroem e confrontam experiências e saberes, dando, assim, uma cotidianidade concreta e forma de vida aos princípios do projeto educativo. (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 17).

Outro local de grande importância nas instituições educacionais de Reggio, é o ateliê. De acordo com o RECICRE, o ateliê é “[...] lugar de experimentação e pesquisa, especialmente

ativo e que dialoga com a realidade externa e a cultura contemporânea.” (REGGIO CHILDREN, 2013, p.18).

A importância do papel do cozinheiro e das pessoas que fazem parte desse serviço também são relatados no Regimento e considerados de extrema importância. Esse espaço e as pessoas que o compõem são considerados indispensáveis pela escuta e fornecimento de informações às famílias com relação à alimentação das crianças.

O documento também traz aspectos relacionados à mensalidade, que é regulado por critérios que as definem pela relação de custos dos serviços prestados, e que leva em conta também as faixas sociais das famílias.

Pode-se perceber que o RECICRE pontua em seu documento, aspectos que são de extrema relevância para o sucesso do sistema educacional de Reggio Emilia. Como está no documento, as coisas acontecem e são colocadas em prática pelos atores educacionais. Observa-se que o processo pedagógico é descrito e os pilares mais importantes que o compõem, como por exemplo a escuta e a documentação pedagógica são vivências reais da experiência Reggiana.

Loris Malaguzzi, educador italiano de maneira completa, criou a teoria das cem linguagens, sendo que a abordagem de Reggio Emilia é o exemplo prático de como elas são usadas em favor do desenvolvimento das crianças na educação infantil, nessa abordagem compreende-se que a criança se expressa por cem linguagens. Para Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 20), essa

[...] abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade.

Através das suas linguagens, a criança explora os espaços, ambientes e materialidades ofertados. Para Vecchi (2017, p. 47) as linguagens são a “forma de expressão do ser humano”. Para ele quanto “[...] mais rica e competente for uma linguagem, mais se consegue entrar em sinergia com os outros e acolhê-los. Isso, porém, significa que cada linguagem deve ser tratada pelos adultos, em conjunto com as crianças, na sua riqueza estrutural e expressiva.”

O poema “As cem linguagens da criança” criado por Loris Malaguzzi, ilustra a forma com que a criança se desenvolve através das linguagens.

Ao contrário, as cem existem.
A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar de jogar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos de fazer sem a cabeça de escutar e de não falar de
compreender sem alegrias de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho a realidade e a fantasia a ciência e a imaginação o
céu e a terra a razão e o sonho são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem
A criança diz: ao contrário,
as cem existem.
(EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.3).

Para Malaguzzi, a criança aprende através das linguagens. Vecchi (2017) destaca que se as Escolas de Educação Infantil acolhessem as linguagens como maneiras de construção do conhecimento, os Sistemas de Ensino e aprendizagem sofreriam alterações, evidencia que a

[...] nossa mente e as nossas sensações estão em contínuas conexões: estamos, porém, convencidos de que a possibilidade e a liberdade de analisar cada problema ou situação complexa, por meio do filtro de mais linguagens, facilita uma capacidade natural e biológica do nosso cérebro, favorece as relações e o escorrer entre processos que ativam as diversas áreas da sua configuração e pensamos que essa abordagem pode dar uma maior riqueza e completude ao pensamento. (VECCHI, 2017, p. 46).

Dessa forma, a utilização de diferentes linguagens favorece a capacidade de análise e resolução de situações. Isso justifica a preocupação com a organização dos espaços, ambientes e materiais nas escolas da infância de Reggio Emilia. A partir desse diferencial, e valores presentes nessa educação da infância, traremos na sequência os dados da pesquisa realizada na rede de Educação Infantil no município de Panambi/RS, para compreender se há uma construção de identidade própria na rede a partir das inspirações que tem buscado na Abordagem de Educação Infantil de Reggio Emilia.

4 REGGIO EMILIA E A CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PANAMBI: O PROCESSO DE PESQUISA

A presente seção busca trazer os caminhos metodológicos, a caracterização do espaço da pesquisa, os dados coletados e sua análise, para a compreensão da dinâmica que define se há ou não a constituição de uma identidade da Rede Municipal de Educação Infantil de Panambi/RS, partindo de inspirações que têm como horizonte os princípios da educação da infância de Reggio Emilia.

4.1 Pressupostos teórico-metodológicos

A metodologia carrega consigo a alusão às teorias, concepções e métodos para realizarmos uma pesquisa. Paviani (2013), ao falar sobre métodos e concepções de pesquisa afirma que essa é uma construção e como tal requer, além de conhecimentos, imaginação ou pensamentos. Falar de método é transpor a racionalidade instrumental que o resume a procedimentos e modos de utilizar instrumentos. “O método é o modo básico de articular os atos de conhecer, o discurso e o chamado acesso ou a construção do real.” (PAVIANI, 2013, p. 99). Trata-se de um processo racional que faz uso de técnicas, normas, teorias, explicações e abordagens rigorosas de fenômenos, eventos, informações etc. que se constituem em foco de interesse do investigador. Há que se ter clareza de que a pesquisa “[...] científica envolve relações entre teoria, método e problema científico.” (PAVIANI, 2013, p. 14). Para seguir o curso adequado e obter os resultados esperados há que se ter clareza quanto ao método e, também, a forma como utilizá-lo, o que se reflete na clareza da concepção metodológica expressa pelo pesquisador.

O pesquisador que não explicita as ações metodológicas e seus pressupostos teóricos fornece a falsa ideia de que o método se reduz a um mero esquema, pois o verdadeiro método consiste na articulação de um conjunto de elementos que caracterizam determinado processo de conhecer, efetivado numa determinada linguagem e numa concepção de realidade. (PAVIANI, 2013, p. 62).

A palavra “Pesquisa” no dicionário Houaiss (2009) remete à palavra investigação. Entretanto, para André e Ludke (1986), a pesquisa tem ganhado uma ampla popularização, o que compromete o seu verdadeiro significado, pois para as autoras, a forma, muitas vezes utilizada nos meios escolares, mais tem se caracterizado como uma atividade de consulta,

deixando o significado de “pesquisa” de certa forma muito pequena para a dimensão que ela de fato tem.

O verdadeiro conceito de pesquisa, perpassa a proposta de simples consulta. André e Ludke (1986, p. 2), apontam que “[...] para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele.” Sendo assim, é necessário que o pesquisador parta de uma pergunta, uma inquietação a qual se tenha curiosidade em investigar, buscando uma resposta.

A prática de pesquisa precisa estar presente na vida do educador, seja ele da Educação Básica ou no âmbito do Ensino Superior, pois proporcionará reflexão e aprimoramento de sua prática. Como também trará satisfação ao professor/pesquisador por estar ajudando a descobrir soluções para problemas na educação. Dewey (1979) enfatiza que o pensamento não trabalha com meras coisas, mas com seus significados; e os significados, para serem apreendidos, devem estar incorporados a existências sensíveis e particulares.

André e Ludke (1986, p. 5), já traziam as evidências de que as tendências de pesquisa em educação devem partir de preocupações com os problemas de ensino, quando falavam do papel do pesquisador: “[...] o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.” Desta forma, como defendem as autoras não há como fazer uma separação de forma nítida do pesquisador e do seu objeto de pesquisa.

Sobretudo, a presente seção busca explicitar as concepções e percursos metodológicos adotados para o desenvolvimento da investigação e que revelam a compreensão da dinâmica existente entre o contexto a ser estudado e a interação com os sujeitos da pesquisa, possibilitando novos olhares para as abordagens de Educação Infantil, advindas de inspirações italianas, como a de Reggio Emilia.

A investigação tem como escolha a pesquisa qualitativa. De acordo com os processos de análise textual discursiva proposto por Moraes (2003), esse processo é constituído de 3 elementos - unitarização, categorização e comunicação. O autor cria uma metáfora para emergir a compreensão desse processo analítico: “uma tempestade de luz.”

Esse processo parte de textos já existentes e, também, da produção de materiais através de entrevistas e de observações. De acordo com Moraes (2003, p.191), esse tipo de análise pode ser assim organizado com os seguintes elementos principais:

1 Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados. 2. Estabelecimento de relações: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias. 3. Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. Os investimentos na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

Conforme Moraes e Galiazzi (2016), o processo de unitarização possibilita ao autor ouvir outras vozes e dar sentido a sua, em um constante movimento de ressignificação, esse momento em que a desordem e o sentimento de estar perdido auxiliará na construção da subjetividade do autor e conseqüentemente na compreensão dos resultados. Para os autores as “certezas transformam-se em perguntas” e todo esse processo de intenso diálogo possibilita que outras teorias sejam construídas nesse “intenso diálogo teórico-empírico.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 120).

Para Moraes, a construção de novas compreensões, na pesquisa qualitativa, pode partir de duas categorias: a categoria *a priori* e categorias emergentes:

As primeiras correspondem a construções que o pesquisador elabora antes de realizar a análise propriamente dita dos dados. Provém das teorias em que fundamenta o trabalho e são obtidas por métodos dedutivos. Já as categorias emergentes são construções teóricas que o pesquisador elabora a partir das informações do *corpus*. Sua produção é associada aos métodos indutivos e intuitivos. (MORAES, 2003, p.198).

Há ainda uma terceira possibilidade sendo um misto das duas categorias, que parte da *priori*, mas que se complementa e reorganiza a partir da análise. O segundo momento desse processo pode ser considerado como sendo um movimento de reconstrução, onde o pesquisador deve estar atento ao novo e captar, como caracteriza Moraes, os raios dessa tempestade, que possibilitam o autor vislumbrar.

A partir das novas compreensões por parte do pesquisador, vem a terceira fase da tempestade, que é a das produções escritas, que emergem das compreensões, denominadas pelo autor de produtos da análise. A metáfora “uma tempestade de luz” de Moraes (2003) nos ajuda a compreender como surgem as novas compreensões a partir do processo de pesquisa qualitativa. Dessa forma, a utilização do enfoque qualitativo justifica-se na medida em que “[...]”

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis.” (MINAYO, 2001, p.14). Além disso, oferece espaço para reflexão a partir da escuta individual dos sujeitos da pesquisa, garantindo um olhar crítico e profundo dos aspectos a serem investigados.

Para atender as especificações sugeridas pelo enfoque qualitativo, a pesquisa segue a abordagem hermenêutica como abordagem filosófica. Palmer, que no ano de 1969 fez um estudo, trazendo uma abordagem introdutória, excluída do contexto teológico, permeando sua definição, âmbito e significado. Ele (1969, p. 19) traz a hermenêutica como sendo a teoria da interpretação literária, o processo fundamental dessa interpretação é a decifração e a compreensão de textos. As ciências

[...] da natureza têm métodos para compreender os objetos naturais; as obras precisam de uma hermenêutica, de uma ciência de compreensão adequada as obras enquanto obras. É certo que os métodos de análise científica podem e devem ser aplicados às obras, mas ao proceder deste modo estamos a tratar as obras como objetos silenciosos e naturais. Na medida em que são objetos, são redutíveis a métodos científicos de interpretação; enquanto obras apelam para modos de compreensão mais subtis e compreensíveis. O campo da hermenêutica nasceu como esforço para descrever esses últimos modos de compreensão, mais especificamente históricos e humanísticos.

Dessa forma, entende-se que a hermenêutica vai além da análise científica, as obras necessitam de uma compreensão mais ampla, que por vezes não está totalmente explícita, pois as obras literárias, como coloca Palmer (1969), são vozes que devemos ouvir: pretende juntar duas áreas da teoria da compreensão: o tema daquilo que está envolvido no fato de compreender um texto e o tema de o que é a própria compreensão, no sentido mais fundante e existencial. Não é somente a transmissão de uma mensagem, mas uma interpretação, quando a palavra não carrega todo o significado daquilo que se quis dizer, é no sentido mais amplo, compreender a maneira com que compreendemos.

Para Palmer, a vida humana é uma constante interpretação, as relações com as outras pessoas, passa-se a vida interpretando, dessa forma, as obras escritas precisam de uma compreensão. “[...] a hermenêutica enquanto se define como estudo da compreensão, das obras humanas, transcende as formas linguísticas de interpretação.” (PALMER, 1969, p. 22).

Assim sendo, recorreu-se à hermenêutica como caminho percorrido durante a pesquisa, permitindo-se fundamentar através de posicionamentos teóricos e delinear a pesquisa proposta, utilizando-se das reflexões e compreensões ora estabelecidas.

4.2 Participantes e espaços da pesquisa

O primeiro contato realizado, para que se pudesse iniciar a pesquisa, foi com a Secretária Municipal de Educação e Cultura (SMEC) do ano de 2021, Senhora Marlise Rodrigues. Nesse contato, de forma presencial, foi explicado como se realizaria a pesquisa e quem seriam os participantes envolvidos. Após a autorização, foi solicitado a assinatura do Termo de Autorização Institucional (TAI ANEXO).

O universo total da Rede é de 12 Escolas de Educação Infantil, sendo que duas delas não atendem o público-alvo da pesquisa, que são crianças de 3 a 5 anos, como também não oferecem atendimento com Professores. Dessas, uma que ficou de fora, é o local de trabalho da pesquisadora, ação necessária para que não houvesse conflito de interesse. Restaram 10 Escolas de Educação Infantil que atendem o público-alvo, das quais 6 foram alvo da pesquisa. Quanto à localização, somente uma fica no centro da Cidade, (a qual fez parte da pesquisa), as outras 9 ficam na periferia, dentre as quais foi realizado um sorteio de forma a contemplar mais 5 Escolas para a pesquisa.

Realizado o sorteio e de posse da autorização por parte da SMEC, encaminhou-se de forma presencial até as 6 Escolas participantes da pesquisa, nas quais foram realizados os sorteios para saber quem seriam os dois Professores participantes por Escola, levando em conta os critérios de inclusão e exclusão, que seriam: ser concursado, nomeado e estar lotado em uma das Escolas da pesquisa. O critério de exclusão: ser sorteado e não aceitar participar da pesquisa. Com os nomes dos Professores sorteados, foi, primeiramente, encaminhado para todos os 24 participantes o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), para que pudessem ler e definir se participariam, e então, assinar¹².

Ainda se vivencia em um período de cuidados relacionados à pandemia ocasionada pela Covid-19, dessa forma, os questionários foram encaminhados através da plataforma *Google Forms*, para os 24 participantes das 6 Escolas da Rede Municipal de Educação Infantil de Panambi/RS, sendo eles: 6 Diretores, 6 Coordenadoras Pedagógicas e 12 Docentes. De posse dos dados levantados na pesquisa, e como mencionado, optou-se por interpretá-los utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2016). Dessa forma, os dados foram organizados em 4 categorias: a infância é o sono da razão:

¹² O projeto de pesquisa tramitou e foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o número C.A.A.E 52016321.7.0000.5352

concepção de infância e criança; Formação Docente e Proposta Pedagógica da Escola; planejamento e inspirações na proposta de educação da infância de Reggio Emilia; êxito da proposta e identidade da Educação Infantil de Panambi/RS.

4.3 Os participantes da pesquisa: perfil e características

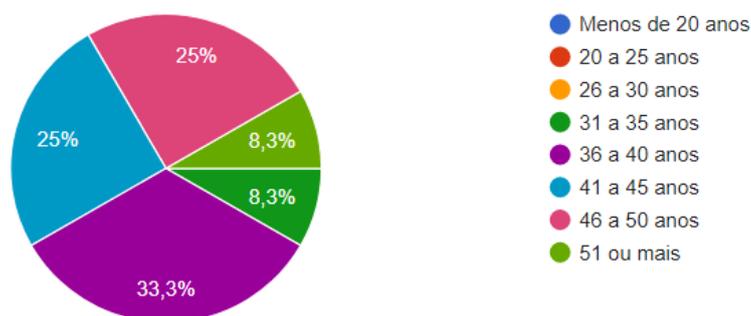
Essa seção, trará alguns aspectos do perfil e características dos 12 Gestores, que compreendem o grupo de Diretores e Coordenadores, bem como dos 12 Professores que fizeram parte da pesquisa¹³. Destacando que foram feitos questionários diferentes, com apenas algumas questões semelhantes no intuito de cruzarmos dados dos dois grupos.

Analisando o gráfico abaixo, no que diz respeito a idade do grupo G, observa-se que todos os Gestores das Escolas possuem mais de 30 anos. Um Gestor (8,3%) tem entre 31 e 35 anos; quatro Gestores (33,3%) têm a idade entre 36 a 40 anos; três Gestores (25%) têm entre 41 e 45 anos; três Gestores (25%) estão na faixa etária entre 46 e 50 anos; e, um Gestor (8,3%) tem mais que 51 anos. Outro fator a ser considerado é que dos 12 Gestores pesquisados apenas 1 é do sexo masculino.

Gráfico 1- Indicador da idade dos Gestores

Assinale o indicador que corresponde à sua idade

12 respostas



Fonte: AUTORA (2021).

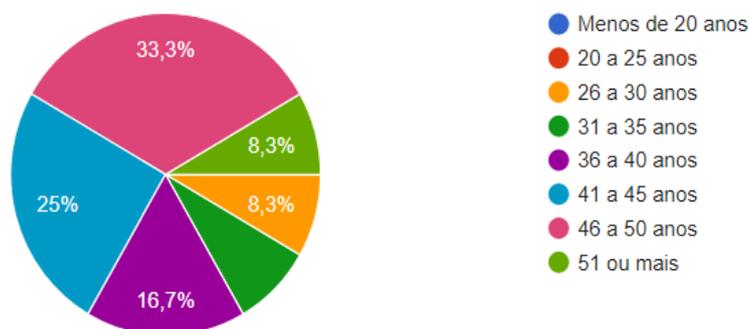
¹³ Como os participantes não foram identificados, o grupo dos Diretores e Coordenadores Pedagógicos foram nominados pela letra “G” seguida de um número de 1 a 12. Os Professores estarão representados pela sigla “P” seguida dos números de 1 a 12.

Tratando-se do grupo de Professores, em análise do gráfico abaixo indicador da idade, destaca-se que todos os Professores possuem mais de 25 anos. 1 Professor (8,3%) possui entre 26 e 30 anos; 1 Professor (8,3%) entre 31 e 35 anos; dos 36 a 40 anos (16,7%) 2 Professores; na faixa etária de 41 a 45 anos (25%) três Professores; de 46 a 50 anos são 4 Professores (33,3%); com 51 anos ou mais 1 Professor (8,3%).

Gráfico 2- Indicador da idade dos Professores

Assinale o indicador que corresponde à sua idade

12 respostas



Fonte: AUTORA (2021).

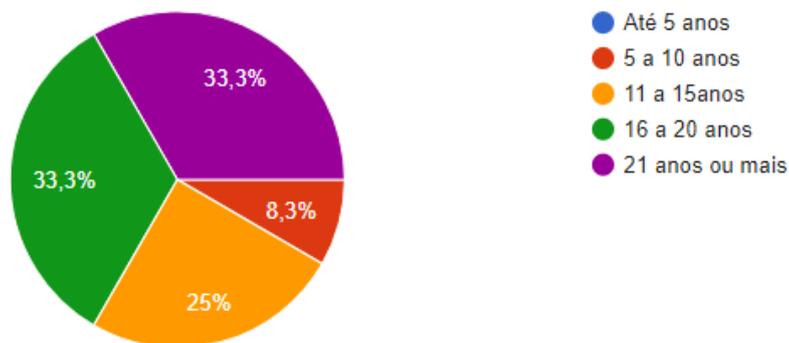
A partir desses dados, infere-se que o maior contingente de Professores está na idade entre 40 e 50 anos, ou seja, sinaliza que já possuem uma caminhada na profissão.

As respostas do grupo de Gestores, quando questionados sobre o seu tempo de atuação como Professores, aparecem ilustradas no gráfico abaixo. Nenhum Gestor possui menos de 5 anos de atuação; um 1 Gestor entre 5 e 10 anos (8,3%); três Gestores entre 11 e 15 anos de atuação (25%); quatro com 16 a 20 anos de atuação (33,3%); e, quatro Gestores (33,3%) com tempo de atuação como Professor acima de 21 anos. Observa-se que a maioria dos Gestores (66,6%) possui mais de 16 anos de atuação como Professor.

Gráfico 3- Indicador que corresponde ao tempo de atuação dos Gestores como Professor

Assinale o indicador que corresponde ao seu tempo de atuação como Professor.

12 respostas



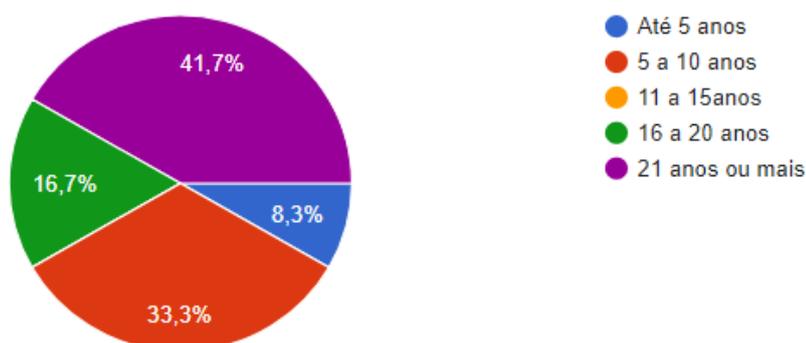
Fonte: AUTORA (2021).

O tempo de atuação dos Professores, quando assim questionados, revelam que 1 possui até 5 anos de atuação (8,3%); entre 5 e 10 anos de atuação 4 Professores (33,3%); entre 11 a 15 anos nenhum Professor; entre 16 e 20 anos de atuação 2 Professores (16,7%); com mais de 21 anos de atuação 5 Professores (41,7%). Constata-se que a maioria dos Professores (58,4%), ou seja 7, possui mais de 16 anos de atuação. Analisando os dois grupos, de Gestores e Professores, observa-se que a maioria dos 2 grupos possui mais de 16 anos de atuação, o que se pode considerar como um grupo bastante experiente e com boa bagagem no que diz respeito à prática pedagógica e ao exercício da profissão.

Gráfico 4- Indicador que corresponde ao tempo de atuação como Professor

Assinale o indicador que corresponde ao seu tempo de atuação como Professor.

12 respostas



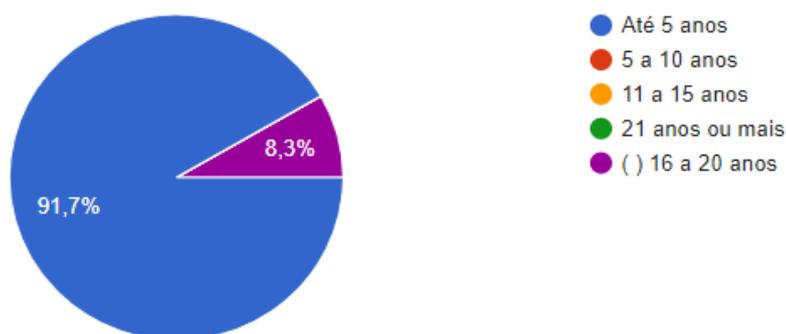
Fonte: AUTORA (2021).

Questionados também os Gestores sobre o tempo de atuação na Escola em que estão exercendo a profissão no momento, obteve-se as seguintes respostas: 11 Gestores (91,7%) trabalham um tempo de até 5 anos na Escola; apenas um Gestor (8,3%) trabalha no período de 16 a 20 anos.

Gráfico 5- Indicador que corresponde ao tempo de atuação como Gestor nesta Escola

Qual seu tempo de atuação nesta Escola?

12 respostas



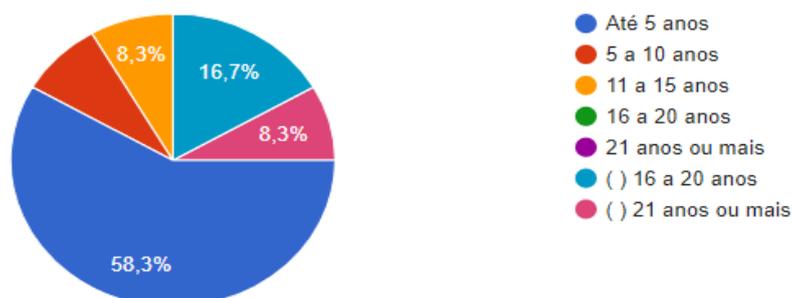
Fonte: AUTORA (2021).

Analisando as respostas sobre o tempo de atuação dos Professores na Escola em que exercem sua atividade docente, evidencia-se que 7 (58,3%) deles têm no máximo 5 anos na Escola, dado que demonstra alta rotatividade de Professores entre Escolas; de 5 a 10 anos 1 Professor (8,3%); de 11 a 15 anos 1 (8,3%) Professor; de 16 a 20 anos de atuação na Escola 2 Professores (16,7%); e, mais de 21 anos de atuação 1 Professor (8,3%).

Gráfico 6- Indicador que corresponde ao tempo de atuação do Professor nesta Escola

Qual seu tempo de atuação nesta Escola?

12 respostas



Fonte: AUTORA (2021).

Os Gestores pesquisados foram solicitados a indicar o grau de escolaridade. 50% deles (6 Professores), possuem formação em Pedagogia, os outros 50% (6 Professores) possuem formação em diferentes áreas como: Educação Física, Letras e Ciências Biológicas. Esse dado nos proporciona uma reflexão, que a existência de professores de diferentes áreas na educação infantil de Panambi, pode somar e contribuir com as práticas realizadas com as crianças, não sendo necessário somente pedagogos atuarem nessa área, isso acontece também nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, professores de diferentes áreas atuando no trabalho direto com as crianças. Ao mesmo tempo, também se institui como uma oportunidade para pensarmos a respeito da formação dos licenciados no Brasil, que fora da área da Pedagogia, de maneira geral, recebem pouca formação ou preparo para atuarem na Educação Infantil.

Domingues (2014) ressalta que o trabalho do Coordenador Pedagógico, no século 21, como gestor dos processos de formação, tem especial importância pela possibilidade de condução de uma reflexão que produza a consciência das identidades possíveis frente às discontinuidades da contemporaneidade, das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da comunidade. Mas ao que parece, essas exigências não são bem compreendidas porque ainda há fragilidades no que diz respeito à formação desse profissional.

Muitas vezes, em virtude das vicissitudes das condições de trabalho em cada estado e município, essa atividade fica ancorada em profissionais sem habilitação específica e sem recursos adequados. Essas condições criam uma noção difusa de coordenação pedagógica e uma diversidade de critérios para o exercício de função. (DOMINGUES, 2014, p. 26).

A autora (2014) reforça que a formação inicial do Coordenador Pedagógico ainda não se estabelece de modo peculiar e transita entre outras habilitações, o que dá margem a inúmeras leituras e definições sobre suas atribuições, normalmente, vinculadas às determinações do Poder Público.

Quanto ao grupo de Professores, 66,7% (8 Professores) têm curso de Pedagogia e os outros 33,3% (4 Professores) em outras áreas, como Língua Portuguesa, Educação Física e Geografia. Quanto a possuir curso de Pós-graduação, 83,3% (10 Gestores) afirmaram possuir, os outros 16,7% (dois Gestores) declararam não possuir especialização. No grupo de Professores a maioria 91,7% (11 Professores) declararam possuir curso de Pós-graduação e 8,3% (1 Professor) não possui. Verifica-se a partir desses dados que a grande maioria dos dois grupos buscou qualificar-se, procurando mais conhecimento além da formação inicial básica (Graduação ou Licenciatura) exigida para assumir a função de Professor.

A partir desses dados iniciais, é possível descrever e entender algumas características dos grupos de Gestores e de Professores que fazem parte das Escolas de Educação Infantil do município de Panambi/RS. Em análise agora, a primeira categoria definida, que diz respeito às concepções dos dois grupos pesquisados sobre o ser criança e viver a infância.

4.4 A infância é o sono da razão: concepção de infância e criança

Rousseau (1995, p. 98) declarou em 1750 que a “[...] a infância é o sono da razão” (1995, p. 98). Tal comparação posta, se dá pela ideia de que assim como o sono é necessário para uma vida duradoura, a infância o é para a vida e para a razão. Através de um aluno imaginário, o Emilio, Rousseau defende como deveria ser a educação de uma criança. Dá importância ao estado de natureza, que é a essência do ser humano, que ela deve ser preservada, sendo que a educação deve seguir esse desenvolvimento natural, ou seja, através de uma educação natural.

Ele reforça que se uma criança nascesse com o corpo adulto, não saberia para que serviria sua força, que é necessária para essa construção do corpo. Para ele, a idade de ser criança é importante pois “[...] deplora-se o estado da infância; não se vê que a raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança.” (ROUSSEAU, 1995, p.10). Para o autor, se o homem nascesse com o corpo já desenvolvido, teria dificuldades para compreender tudo o que ele representa, bem como enfrentaria obstáculos para interagir com as sensações que ele possibilita.

Na perspectiva de Rousseau, a criança passa a ser vista como um ser não frágil, que está em constante aprendizagem com o mundo que o cerca. Esses indícios, o autor expõe quando fala que o bebê ao invés de ser envolto em panos, como se estivesse amarrado, precisa estar em movimento, em um espaço que possa estar liberto de amarras e assim que comece a se virar, possa explorar espaços como o chão. No entender do autor, isso pode representar uma grande diferença no desenvolvimento da criança, se tomadas essas atitudes.

Rousseau ensina a observar que a maneira como ainda se educa as crianças nas diferentes esferas sociais, pode ser equivocada. Propõe uma educação pela razão, não pela punição, porque se punida, como por exemplo com agressão, a criança despertará outros sentimentos negativos, de forma que obedecerá pelo medo e não por decisão própria. Do mesmo modo, os adultos tendem a querer educar através de lições verbais, sendo que Rousseau (1995) argumenta que a lição da experiência é o melhor caminho. Nesse sentido “Os movimentos da

natureza são sempre retos: não existe perversidade original no coração humano; não se encontra nesse nenhum só vício que não se possa dizer como e por onde entrou.” (ROUSSEAU, 1995, p. 79). Para ele, a criança nasce sem intenção de ser ou se desenvolver mau ou bom, são as relações com o mundo humano que definem a sua condição.

Dessa forma, segundo ele, as crianças precisam da educação, que vem da natureza, dos homens ou das coisas. O autor destaca a importância para a educação da natureza, que antes de tudo deve ensinar a viver, ser homem, depois ele saberá o que ser. Chama atenção ainda para a idade de 0 a 12 anos quando expõe:

O mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento à idade de doze anos. É o momento em que germinam os erros e os vícios, sem que se tenha, ainda, algum instrumento para destruí-los; quando o instrumento se apresenta afinal, as raízes são tão profundas que já se faz impossível arrancá-las. (ROUSSEAU, 1995, p.79).

Nesse sentido, para Rousseau (1995) as atitudes de intervenção realizadas por parte dos adultos com as crianças, como corrigir através de forma aborrecida, por consequência passará a desacreditar esse ser.

Do mesmo modo, são os adultos com suas leis de obediência que produzem na criança a necessidade de mentir. As contribuições do filósofo genebrino colaboraram para a visibilidade da infância na sociedade. A infância passa, a partir dessas considerações e de outros autores, a ter outro enfoque.

A criança enquanto pertencente à sociedade sofre influências do meio em que vive e da cultura em que está inserida, o que ocasiona também a existência de diferentes infâncias. Sinay (2012, p. 55) fala de uma orfandade de pais vivos na sociedade contemporânea. Essa orfandade, segundo o autor, “[...] não é produto do azar e sim de um tipo de vínculo humano e de um modelo de vida que predomina na sociedade que formamos. Um modelo cujo questionamento é urgente.” No seu entendimento, “[...] não é o que dizemos aos filhos, às crianças e aos jovens em geral o que irá guiá-los e lhes dará referências para encontrar caminhos em um mundo incerto e hostil, mas o que fazemos e *como* o fazemos.” (SINAY, 2012, p. 65).

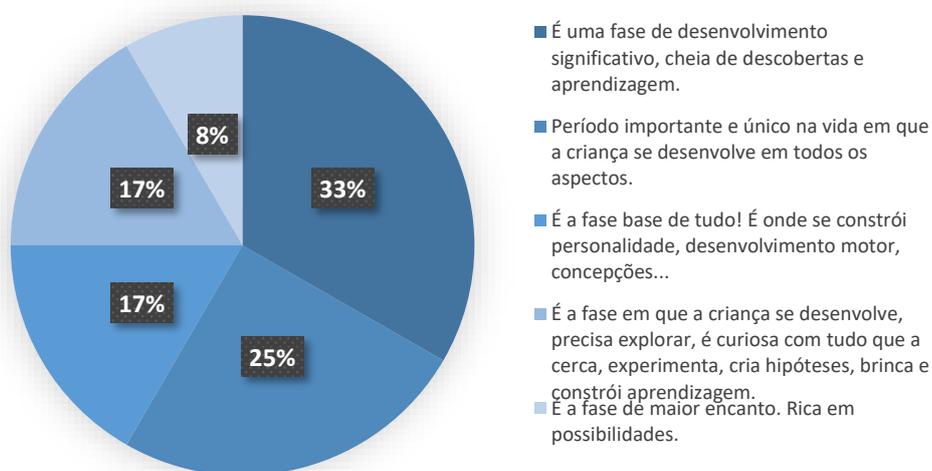
Lippi, Nogaró e Luft (2017, p. 25) reforçam que há certo perigo de falar da infância sem definir de quem se está falando, pois ela pode tornar-se uma categoria impessoal que serve para tudo e, ao mesmo tempo, para nada. “Precisamos materializar, contextualizar, “encarnar” nossas falas para que elas não se tornem vazias de sentido.” É preciso, quando escrevermos sobre a infância, que as palavras mostrem esse fundo inexplorado e impensado dos discursos que dizem conhecer a infância.

Uma infância vivida em determinado lugar, em determinadas circunstâncias, passa a ser diferente da vivida de outra forma. Na visão de Lippi, Nogaro e Luft (2017), ao se pensar a infância, há que se considerar o contexto ou o lugar que as crianças ocupam em determinada sociedade. A descontextualização gera idealização e produção de um discurso desprovido de sentido. Nesse sentido, Sarmento (2002) colabora ao falar da cultura das infâncias. As crianças produzem cultura, na forma que se relacionam e ressignificam o mundo ao seu redor, que para o autor é diferente do modo adulto. “É no vaivém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância.” (SARMENTO, 2002, p. 5).

A criança é produtora de cultura, do mesmo modo é influenciada pelo que os adultos produzem para ela, como se comunicam, como interagem, relacionam-se, desde o que é vivido no meio escolar, ao que a indústria de entretenimento produz para as crianças. Nesse sentido, entende-se que as atitudes tomadas e as escolhas da proposta e direcionamento pedagógico de uma instituição escolar estão intrinsecamente relacionadas à imagem e concepção de criança que se tem.

Com esse pensamento, na pesquisa proposta, para que se pudesse compreender qual a concepção de criança e de infância instituída, circulando nos discursos e práticas, foi questionado aos participantes, do grupo de Gestores (G) e Professores (P), a fim de compreender suas concepções de criança e infância. Ao adentrar nos dados da pesquisa, destacam-se as respostas do grupo de Gestores no gráfico abaixo, que foram agrupadas em conceitos centrais, sobre o conceito de infância.

Gráfico 7- Respostas do grupo de Gestores sobre o conceito de infância.



Fonte: AUTORA (2021).

A partir das respostas do gráfico, percebe-se que o grupo de Gestores entende que a infância é um momento importante da vida. Conforme abordado em outra seção deste trabalho, a infância é uma construção da sociedade, e estudos das mais diferentes áreas nas últimas décadas têm buscado enfatizar a importância da criança enquanto sujeito humano, protagonista, participante. Uma nova postura com relação a esse momento da vida é instaurada. Para Pinto (1997, p. 63), ao fazer um resgate histórico sobre o conceito de infância na sociedade, revela que é preciso ainda distinguir, pensar a infância para além de uma etapa da vida, é preciso pensar como sendo um “[...] conjunto social de categorias heterogêneas.” Pensar a infância para além de uma categoria, o autor ilustra que é preciso considerar o sexo a que pertence, a idade, condição social, onde nasceu. Tudo isso é significativo e corresponde ao tipo de infância.

No entender de Arroyo, a concepção de infância está sempre sofrendo alterações, constitui-se em uma categoria mutante, dinâmica.

A infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção. Refiro-me à própria concepção de infância, que está em permanente construção. A concepção que seus pais tinham de vocês quando eram crianças é muito diferente da concepção que vocês possam ter agora de seus filhos. (ARROYO, 1994, p. 88).

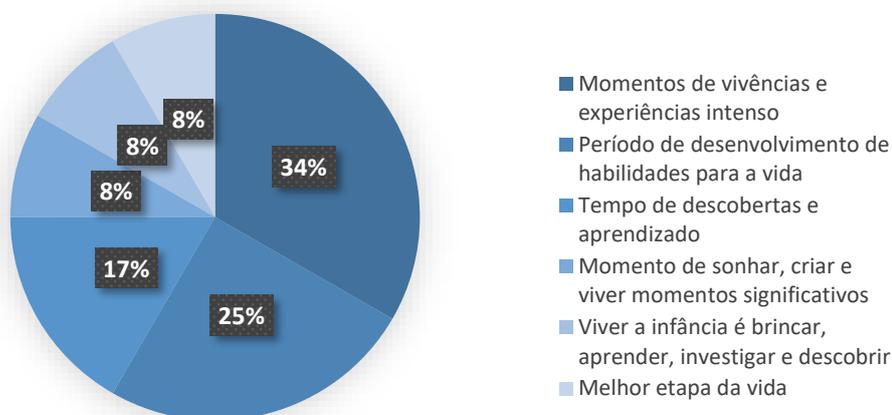
Para o autor, a infância muda dependendo da condição social e do local em que vive a criança. Na visão de Sinay (2012, p. 71), uma sociedade egoísta, desumanizada, espiritualmente perdedora cobrará um preço caro a nossos filhos.

Começar a se encarregar dos filhos é, simultaneamente, começar a modificar a sociedade e garantir construtores de uma comunidade empática, criativa, solidária, humana. Os filhos órfãos têm pais. E fazem a esses pais, em silêncio, a cada dia, uma pergunta. Como ela será respondida?

Como fator específico, também se torna relevante observar se a criança reside na zona rural ou urbana, uma vez que são condições muito distintas, seja por aspectos negativos como exposição à violência, falta de acesso a bens culturais, meios digitais ou por aspectos positivos como segurança, convívio com o meio ambiente, espírito coletivo, próprios de espaços rurais. Nesse sentido também se recomenda que a educação escolar deve ser pensada para além de preparar para a vida, deve ser espaço de convivência.

Foi realizado o mesmo questionamento sobre o que é a infância, ao grupo de Professores, através de conceitos centrais, traduzidos no gráfico abaixo.

Gráfico 8- Respostas do grupo de Professores sobre o conceito de infância



Fonte: AUTORA (2021).

Em evidência, a compreensão de uma Professora sobre o que é a infância:

A infância é o tempo de maior descoberta da criança. É a fase fundamental para o desenvolvimento da estrutura física, psíquica e das habilidades sociais. É na infância que as experiências, as descobertas e as vivências, são levadas como marcas para o resto da vida. (P12)

A infância precisa ser compreendida na sua pluralidade, os tempos atuais não comportam uma concepção única de infância, pois existem diferentes infâncias, há crianças que vivem infâncias que divergem de outras, devido a suas condições sociais, umas com mais acesso a bens materiais, culturais e emocionais, outras com menos condições; para algumas, esse tempo de infância é mais curto pois necessitam trabalhar e se inserir no mundo adulto mais cedo, outras crianças têm mais tempo para desfrutar o que a vida generosa lhe oferece.

É preciso pensar a infância para além de um momento da vida, Peloso (2013, p. 5) colabora, afirmando que

[...] a infância, ao longo das transformações sociais, tornou-se uma categoria de referência histórica, cultural e social; deixou de ser apenas um período definido biologicamente existindo, simultaneamente, em um mesmo momento histórico, diversas representações da infância e da própria criança.

Nesse sentido, compreende-se que um determinado lugar tem diferentes concepções de criança e de infância do que outro, conforme Peloso (2013, p. 12) “[...] as formas de se relacionar com ela e o próprio papel dela na sociedade resultam de uma complexa rede de valores e regras predominantes no ambiente no qual ela está inserida.” Sinay (2012) interroga

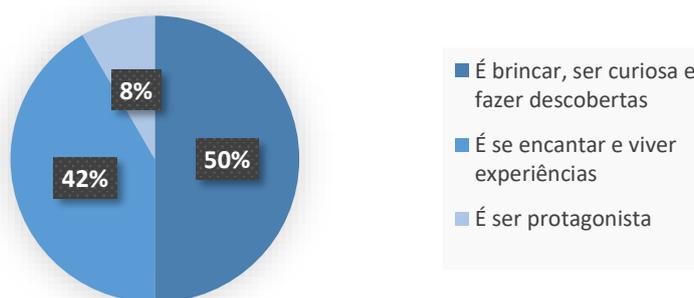
a respeito da responsabilidade dos genitores na educação das crianças. Alerta para a especificidade que o ser humano possui no que diz respeito a ser educado e orientado por quem o põe no mundo. Para ele, “[...] criar é orientar, é prover recursos de ordem afetiva, emocional e espiritual, é perguntar, é regulamentar, é oferecer noções de ética, construir uma moral para essa ética e é fazê-lo através da presença concreta e de ações, condutas, atitudes.” (SINAY, 2012, p. 122).

Os valores, concepções e entendimentos sobre o que é viver a infância para os Gestores e Professores da Rede Municipal de Educação Infantil de Panambi, são revelados nas respostas anunciadas, de modo particular por meio de alguns verbos como: vivenciar, experienciar, descobrir, experimentar e construir. Pode-se considerar que este entendimento e concepção de infância é de vê-la como protagonista e autora. Para Kuhlmann Junior (2007, p. 30) a infância é um “[...] conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida.”

O que o autor revela, é que as experiências vividas pelas crianças em um determinado momento e lugar é que retratam sua condição humana ou não, a qualidade de seu viver ou não, uma vez que as experiências advindas das várias situações que a cercam, sejam elas sociais ou econômicas, dizem muito sobre sua “infância”. Sua posição neste contexto define ou não um lugar nas relações sociais, e isso implica espaço de participação, o que faz Kuhlmann (2007, p. 30) dizer que “[...] é preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história.”

Nesse sentido, as experiências vividas pelas crianças também remetem a concepção de criança de um determinado lugar ou grupo de pessoas, principalmente quando ligada a educação. O gráfico abaixo ilustra de forma sintetizada as principais concepções de ser criança por parte dos Gestores da Rede Municipal de Educação Infantil de Panambi.

Gráfico 9- Ser criança na compreensão dos Gestores



Fonte: AUTORA (2021).

Para esse grupo, ser criança é um tempo de curiosidade, de viver diferentes experiências e por isso faz descobertas e se encanta. No entender de Cohn (2005, p.29) a compreensão de imagem de infância e de criança que se tem em uma determinada localidade é fruto “[...] de um contexto sociocultural e histórico específico”, dessa forma, destaca-se que o entendimento sobre o que é infância e o que é ser criança posto pelos dois grupos, está diretamente ligado aos contextos sociais e culturais. Para a antropologia, a criança precisa ser compreendida dentro do contexto que está inserida, essa área de estudos também busca entender como o conceito de ser criança e viver a infância muda nos diferentes contextos sociais.

Para Cohn (2005), a criança atuante na sociedade que está inserida, não apenas aprende sobre sua cultura e modo de atuar, mas ela assume papéis nessas relações, ou seja, é ativa. Para a autora,

[...] as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. (COHN, 2005, p. 30).

Dessa forma, entende-se que a organização escolar deve proporcionar a construção de conhecimento e não a transmissão, como culturalmente se organiza o ensino e aprendizagem nas Escolas. Para Franco (2002, p.58) a instituição escolar está diretamente ligada a produção de infâncias vividas pelas crianças, salienta ainda que se o trabalho pedagógico desenvolvido não vier ao encontro do “tempo de ser criança”, a Instituição de Educação Infantil será local de “guarda e confinamento”, caracterizado pelo direcionamento constante do adulto sobre a criança no dia a dia na escola.

No entender da autora, é preciso que a Instituição de Educação Infantil ofereça condições para que a criança seja “agente de sua história”, para além de ser aluno, ela precisa ser criança. Sobre o ser criança as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), assim descrevem:

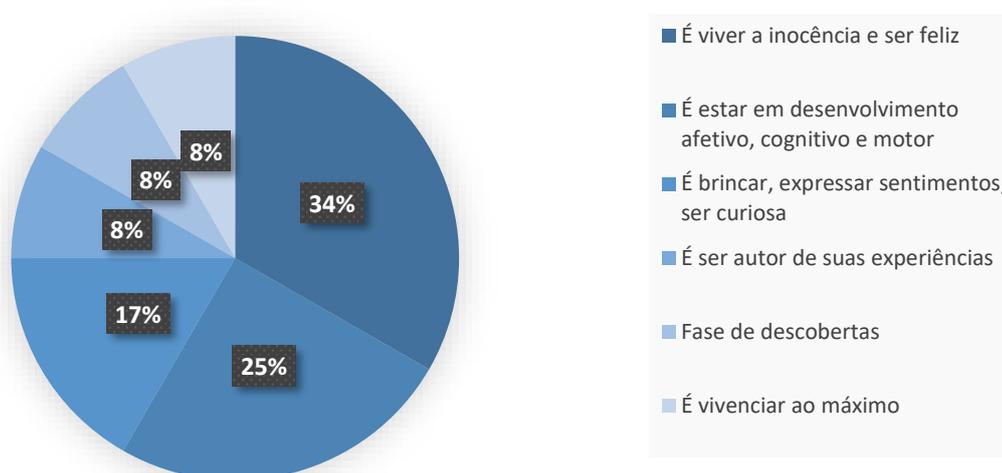
[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12).

Nota-se que para o grupo de Gestores, o ser criança é um tempo de descobertas, de viver experiências, de ser curiosa e interagir com o mundo ao seu redor, o que a coloca como protagonista de sua aprendizagem. Para Pinto e Sarmiento (1997, p. 17), ser criança

[...] varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

Sobretudo, para os autores, o ser criança depende dos meios sociais em que a criança está inserida. A partir dos estudos já realizados na Rede de Educação Infantil, compreende-se que a visão e entendimento sobre a concepção de ser criança por parte dos Professores que estão diretamente com as crianças no dia a dia na Escola, é essencial. O gráfico abaixo ilustra as principais compreensões sobre o ser criança para os Professores.

Gráfico 10- Ser criança na compreensão dos Professores



Fonte: AUTORA (2021).

Conforme ilustrado, para os Professores, ser criança é ser feliz, descobrir, vivenciar diferentes experiências, ser curiosa, o que se assemelha com as respostas fornecidas pelo grupo de Gestores. Dessa forma, há um entendimento na Rede de olhar para a criança enquanto participante ativa de sua aprendizagem, e por consequência protagonista.

Nas escolas da infância de Reggio Emilia, os espaços e a cultura escolar que se alimenta, para Rinaldi (2020, p.162) é de “[...] local de produção, aprendizado, cultura e experimentação sociopolítica... uma verdadeira oficina artesanal” onde as crianças são ativas no seu percurso de aprendizagem, e acrescenta: “É agindo e fazendo que as crianças se tornam capazes de compreender a trilha do seu aprendizado e a organização de sua experiência, de seu conhecimento e do significado dos seus relacionamentos com os outros.”

A partir das respostas dos dois grupos, de Gestores e Professores, quanto a concepção de criança e de infância, infere-se que há por parte de alguns, uma percepção e compreensão de

que a criança deve ser protagonista de sua aprendizagem. Isso não nos impede de considerar sob o olhar crítico e afirmar que há uma compreensão romantizada por parte de alguns sobre o que é ser criança e o que é viver a infância quando referem que ser criança é “viver a inocência e ser feliz” e que a infância é “momento de sonhar”. Observa-se que a rede ainda precisa debater a respeito dessa concepção, quais suas concepções de criança e infâncias? Que infâncias vemos? Que leituras fazemos a seu respeito? Garcia (2017, p. 61) destaca que “[...] a criança é um sujeito competente, capaz de pensar, sentir, pesquisar e aprender, de um modo válido e singular.” Contudo, a partir dessas características, a educação precisa ser para a criança uma experiência de participação ativa, o que a visão romantizada não favorece.

A BNNC-EI reforça que a Educação Infantil precisa oferecer esse espaço e que a criança possa ter “[...] papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” (BRASIL, 2018, p. 37).

Esse papel ativo que evidenciam os documentos recentes que orientam a educação infantil no Brasil, e que como visto, os estudos da sociologia da infância têm proposto, implica uma postura diferente por parte dos Professores e de quem faz parte da educação. É necessário estar aberto para aprender no coletivo com as crianças, percebendo como elas interagem com base na liberdade de escolhas, a partir da curiosidade provocada, talvez se desperte o interesse em proporcionar uma pedagogia diferente. Sobre estar aberto, compreender ou não, está muito ligado à formação inicial e continuada do Professor, é o que se discutirá a seguir.

4.5 Formação Docente e a Proposta Pedagógica da Escola

Compreende-se que ser professor é uma tarefa que tem sido cada vez mais complexa em decorrência das transformações que ocorrem no campo do conhecimento, no meio social, familiar e em relação ao perfil das novas gerações. Duarte Junior (2010, p. 26) demonstra preocupação com o cenário presente que ele denomina de crise de conhecimento, “[...] uma crise na qual o intelecto avantajado enfarta o coração apequenado.” Ele fala em deseducação das novas gerações pelas condições de vida que se enfrenta e que contribuem para o “[...] embrutecimento da capacidade de aprender sensivelmente a realidade ao redor.” (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 26). Muitas habilidades são necessárias para enfrentar tal quadro, além de estar em busca de novos conhecimentos, a forma com que a sociedade muda é extremamente relevante e precisa ser considerada na educação escolar.

Sobretudo, ao falar do Professor de Educação Infantil, há que se considerar que a prática pedagógica desenvolvida há décadas apresenta-se insustentável. Isso já é quase consenso, uma vez que não contempla as necessidades da criança e das infâncias de hoje. Hoje, as crianças que estão chegando às escolas vêm das mais diferentes configurações familiares. Martins Filho (2011) ao referir-se a essas novas configurações denomina de “famílias-mosaico”. O autor avalia que estamos perdendo o instinto gregário que deu origem a todo o aglomerado familiar tendo como consequência o isolamento e a "terceirização da educação dos filhos”. A recomendação do Pediatra com mais de quarenta anos de profissão é que as pessoas entendessem “[...] que é preciso priorizar a relação com as crianças, principalmente nos primeiros anos, se possível até os seis anos de idade, período crítico da existência infantil. Esses são os anos mágicos da vida da criança.” (MARTINS FILHO, 2011, p. 49).

Algumas crianças possuem acesso às mais diferentes tecnologias, outras vivenciam diferentes ambientes e ou convivem com diferentes pessoas durante o seu dia, pois os pais necessitam trabalhar. Tudo isso precisa ser considerado no papel da Escola, não somente dela, mas de toda a sociedade. Martins Filho (2011, p. 77) pondera que o mundo mudou tanto que as pessoas estão esquecendo ou não estão querendo se doar. “É como se houvesse um grande egoísmo, todos preocupados consigo mesmos numa sociedade altamente hedonista, competitiva e consumista, na qual os ideais de ser mãe e pai foram desaparecendo progressivamente.”

Savater (1998, p. 88) declara que as famílias não estão mais cumprindo com o seu papel de socialização primária, transferindo para a Escola “A tarefa atual da escola é, assim, duplamente complicada. Por um lado, ela precisa se encarregar de muitos elementos de formação básica da consciência social e moral das crianças que antes eram responsabilidade da socialização primária realizada no seio familiar.” Tudo isso interfere no papel da Escola atual, no ser criança e viver a infância na Escola.

Além de tudo, estudos das mais diferentes áreas vêm contribuindo com a categoria infância, revelando que tudo o que a criança vivencia ou experiência, de forma negativa ou positiva irá influenciar na sua vida adulta, o que torna o papel do Professor ainda mais desafiador. Martins Filho (2011, p. 92) faz referência à sobrecarga de responsabilidades ou atribuições, sejam de natureza emocional ou até de labor em determinados segmentos, que fazem com que as crianças passem a demonstrar agressividade, irritabilidade, insônia, dificuldades escolares, ansiedade ...

As crianças estão perdendo a infância e, sobretudo nas classes mais altas, os pais, desde os primeiros momentos, querem preparar seus rebentos para ser competitivos e ter sucesso na futura vida de trabalho, exigindo deles comportamentos totalmente adultos, esquecendo-se de suas necessidades de fantasia e descanso.

Essa realidade precisa ser pensada pela Escola, Professores e discutida com as famílias. A pressão sofrida pelas crianças terá consequências imediatas e diretas no seu comportamento pessoal e escolar incidindo sobre seu desenvolvimento equilibrado, repercutindo na sua forma de “degustar” a infância. Mas para isso o Professor necessita de preparo teórico e prático para lidar com essas situações.

Imbernón (2015, p.79) destaca algumas competências básicas que o Professor deve ter nos dias de hoje, que antes não existiam e passaram a fazer parte, como por exemplo

[...] capacidade de processamento da informação, capacidade de gerar conhecimento pedagógico nas escolas, capacidade de fazer pesquisa-ação, análise e reflexão crítica sobre o que se faz, capacidades reflexivas para interpretar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social de forma comunitária, trabalhar com seus iguais e a comunidade, realizar orientação e diagnóstico de problemas de aprendizagem diante da diversidade dos alunos, tomar decisões racionais sobre o que se deve ensinar, criar avaliações de processos e reformulações de projetos de trabalho, sociais e educativos.

Para o autor, todas essas capacidades são necessárias na profissão docente, sendo essenciais no novo papel dos Professores, por isso também há necessidade de formação permanente que contemple atender a essas necessidades.

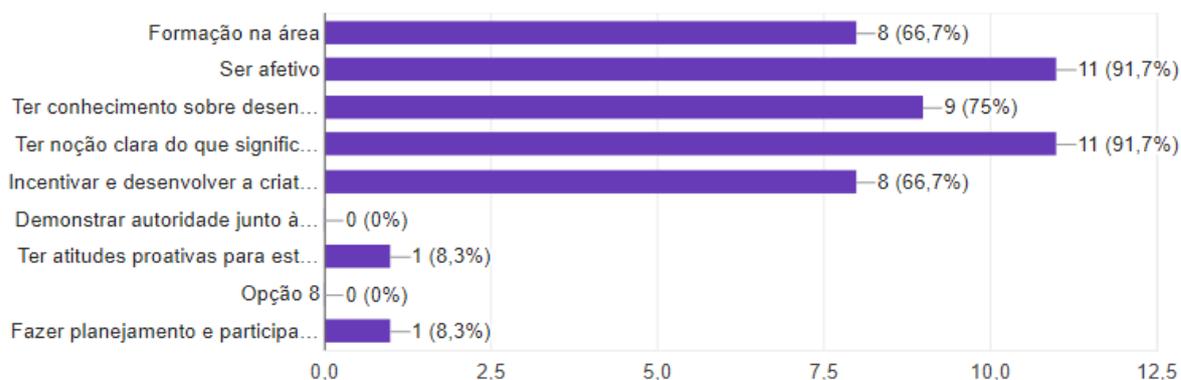
Na pesquisa realizada, os Gestores foram questionados referente às características que consideram mais importantes que o Professor possua para atuar na Educação Infantil. A possibilidade era que fossem marcadas quatro das alternativas apresentadas, conforme ilustrado no gráfico abaixo. As alternativas que os Gestores mais marcaram como características essenciais foi “ser afetivo” e “ter noção clara do que significa a infância e o ser criança” (91,7%)¹⁴; em segundo lugar a resposta mais marcada foi: “ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil” (75%); em terceiro “incentivar e desenvolver a criatividade nas crianças” e “ter formação na área” (66,7%); a última opção mais marcada foi “ter atitudes proativas para estudar e também fazer planejamento e participar das formações” (8,3%).

¹⁴ Como os participantes podiam escolher mais de uma resposta, os percentuais de respostas podem ultrapassar 100%.

Gráfico 11- Características importantes para o Professor atuar na Educação Infantil

3 Da alternativa abaixo assinale as quatro que você considera mais importantes o Professor ter como características para atuar na Educação Infantil?

12 respostas



Fonte: AUTORA (2021).

Conforme ilustrado, entre o grupo de Gestores, a característica que consideram essencial no Professor de Educação Infantil é ser afetivo e ter a noção clara do que significa a infância e o ser criança. O afeto é algo importante antes mesmo da criança entrar na escola. Para Martins Filho (2011, p. 22), o vínculo, o afeto, o carinho, a presença dos pais, e nos primeiros anos principalmente das mães, “[...] parece ter muito a ver com a formação de uma psique mais forte e sólida e, sobretudo, com a sensação fundamental de bem-estar que gera o comportamento respeitoso, ético e colaborativo com os outros seres humanos e com a sociedade.”

Dahlberg e Moss (2017, p.16) destacam a importância das relações sociais na aprendizagem, para os autores, elas sustentam uma pedagogia “afirmativa e inventiva”:

[...] uma pedagogia aberta a conexões aos afetos, à intensidade e à aparição; uma pedagogia aberta aos potenciais das crianças e que tem uma capacidade de escutar eventos expressivos- eventos intensos e afetos- e de estar aberta ao que ainda não foi expresso em palavras; uma pedagogia que encontra alegria no inesperado, que ousa seguir projetos em movimento, sem saber onde eles podem levar, sempre pronta para a surpresa e o risco; uma pedagogia que acrescenta e não abstrai algo do mundo.

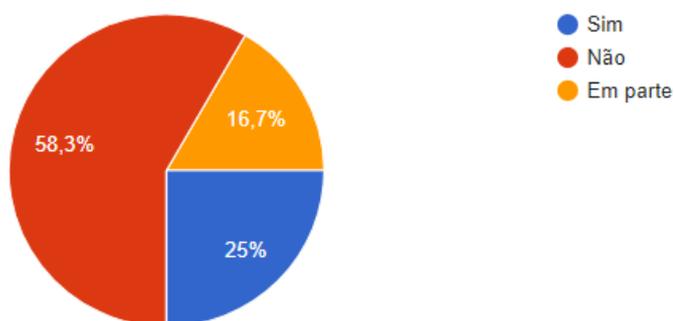
No entender dos autores, o afeto também faz parte de uma pedagogia que se opõe a uma abordagem tradicional, essas contribuições os autores trouxeram quando falavam da educação da infância de Reggio Emilia.

Ao falar sobre a atuação do Professor, foi perguntado ao grupo de Professores, se “você conhecia os princípios da abordagem de educação da infância de Reggio Emilia antes da nova Proposta Pedagógica de Panambi?” Conforme ilustrado no gráfico abaixo, 58,3% responderam que “não”, 25% responderam que “sim” e 16,7% responderam que “em parte.”

Gráfico 12- Conhecimento dos Professores sobre a abordagem de Reggio Emilia

3 Você conhecia os princípios da Abordagem de Educação da infância de Reggio Emilia antes da nova Proposta Pedagógica de Panambi?

12 respostas



Fonte: AUTORA (2021).

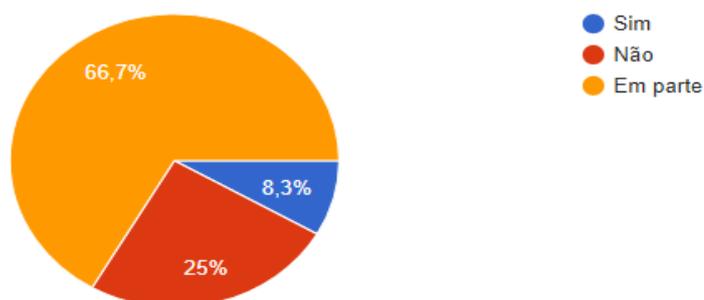
A partir do exposto, entende-se que a maioria dos professores, antes da proposta da Educação Infantil da Rede Municipal de Panambi, não tinham conhecimento dos princípios que regem a abordagem italiana de Reggio Emilia, e passaram a compreendê-la posteriormente.

Realizado o mesmo questionamento ao grupo de Gestores, conforme ilustrado no gráfico abaixo, 66,7% disseram “conhecer em parte”, 25% declararam “não” conhecer e 8,3% disseram que “sim”, conheciam os princípios.

Gráfico 13- Conhecimento dos Gestores sobre a abordagem de Reggio Emilia

4 Você conhecia os princípios da Abordagem de Educação da infância de Reggio Emilia antes da nova Proposta Pedagógica de Panambi?

12 respostas



Fonte: AUTORA (2021).

A partir dos dois gráficos, infere-se que a grande maioria das respostas dos participantes da pesquisa fica entre “não” conhecer a abordagem e “conhecer em parte”, antes da Proposta de Educação Infantil do Município de Panambi ter iniciado. Os princípios que sustentam a proposta da educação da infância Reggioiana, como vimos, são o diálogo, a participação das famílias, a escuta atenta às crianças, os espaços e ambientes pensados com intencionalidade pedagógica e, também a documentação pedagógica.

Quando se trata da Escola, entende-se que a proposta pedagógica é sua “alma”. Ela que dá o direcionamento e as escolhas tomadas dentro daquilo que a instituição e as pessoas que ali interagem, acreditam enquanto concepção de criança, de infância e de espaço escolar. Os profissionais dessa etapa da educação, precisam se apoiar em uma proposta pedagógica que tenha em sua concepção o respeito e valorização das crianças, como também de suas experiências possibilitando que sejam crianças na sua inteireza. Nesse contexto, a ação dos Docentes e dos Gestores é fundamental na orientação de uma proposta que contribua diretamente na prática pedagógica, buscando orientar a construção de ações efetivas para o melhor desempenho dos atores da escola no dia a dia com as crianças.

Sobre a proposta pedagógica das instituições de ensino, a LDB em seu art. 12 recomenda: “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Dessa forma, os estabelecimentos de ensino têm a liberdade na elaboração de sua Proposta Pedagógica, que compreende os valores que norteiam as escolhas de cada Escola.

Nesse sentido, a BNCC veio como referência para a elaboração das Propostas Pedagógicas das Escolas, definindo aprendizagens essenciais que são comuns a todos os estabelecimentos de ensino e a parte diversificada a ser complementada.

Pagano (2017, p. 30) acrescenta que a Proposta Pedagógica de uma Escola é visível a partir das escolhas tomadas, como por exemplo os materiais que compõem os espaços, rotinas, escuta e a documentação pedagógica. Dessa forma, com base nas escolhas e direcionamentos que as Escolas podem ter com relação a Proposta Pedagógica, questionou-se os Gestores participantes da pesquisa, sobre: “Quais são os princípios que orientam a Proposta Pedagógica de sua Escola”, obteve-se as respostas transcritas abaixo.

Quadro 2- Princípios que orientam a Proposta Pedagógica da Escola

O que propõe a BNCC, com os direitos de aprendizagem da criança. (G1 e G2)
Princípios de proporcionar um brincar livre envolvendo afetividade. (G3)

A proposta Pedagógica da minha Escola percebe a criança como protagonista, como centro das propostas, do planejamento, como sujeito de direitos, e que merece ser vista e ouvida nas suas inquietações, alegrias e curiosidades. Estou na Escola desde a elaboração da Proposta e acredito que ela está de acordo com as necessidades das Infâncias que habitam a Escola. (G4)
Buscamos e priorizamos que haja participação de toda a Comunidade Escolar. Minha participação: Busco ouvir, orientar, planejar e executar. (G5)
No PPP- Há participação de todos envolvidos. (G6)
Priorizamos a escuta ativa, através de formações, registros, sensibilização da Comunidade Escolar e organização de propostas e contextos para os bebês e crianças pequenas. (G7)
A Proposta Pedagógica da Escola considera as funções indissociáveis de educar e cuidar, num contexto de interações e brincadeiras. O PPP está em processo de estudo e reelaboração. (G8)
Criar novas possibilidades de aprendizagem, priorizando a criança enquanto protagonista de sua construção do conhecimento. (G9)
Proporcionar o desenvolvimento da criança em todos os sentidos. Aprendizagens que sejam significativas para o desenvolvimento infantil. (G10)
Nossa Proposta é inspirada na abordagem de Reggio Emilia e tem a criança como protagonista. Ela busca apontar novos direcionamentos que referenciem a organização dos ambientes, materiais disponibilizados e metodologias pedagógicas que firmem nossa identidade. Nossa Proposta foi elaborada pela Coordenação Pedagógica da Educação Infantil da SMEC, como um dos documentos necessários para a criação da Escola, em 2019. (G11)
Os princípios que orientam a Proposta Pedagógica da minha Escola têm como norteadores as brincadeiras e as interações, como prevê a BNCC, onde a criança é o centro do processo, consideramos o espaço enquanto terceiro educador. Para nós, a escuta é um meio de direito e respeito ao protagonismo infantil. A minha participação é estar junto com o grupo, conversar com as famílias, participar em todas as situações, ser o suporte pedagógico, dialogar, planejar formações, buscar estratégias, estar em constante formação, encorajar. (G12)

Fonte: AUTORA (2021).

A partir desses princípios, observou-se que muitos dos Gestores têm um olhar para o que propõe a BNCC, quando dizem que os princípios da Escola norteiam as “interações e as brincadeiras” que é o que propõe a Base para a Educação Infantil. Outro aspecto a se considerar, é que 4 Gestores (G4, G9, G11 e G12) declararam que os princípios de suas Escolas consideram a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, o espaço enquanto educador e a importância das materialidades que compõem esses espaços oferecidos, o que reflete um conhecimento dos princípios que sustentam a abordagem de educação da infância de Reggio Emilia. Inclusive 1 Gestor (a) mencionou que a Proposta de sua Escola é inspirada na de Reggio.

Segundo Nogaró e Nogaró (2012, p. 60-61) para que uma boa Proposta Pedagógica possa ter êxito, ser bem-sucedida, é preciso que haja o suporte e o apoio institucional.

Na escola de educação infantil, é de responsabilidade do gestor educacional, como provedor e apoiador, garantir as condições de trabalho e ambiente preparado para acolher as crianças. Os resultados do trabalho ali executado vão passar, em grande parte, pela sintonia entre administrativo e pedagógico.

O ponto principal, de que partem as propostas da escola da infância em Reggio, é a resposta para a pergunta: qual a imagem de criança? A resposta a essa pergunta norteia e carrega todos os valores escolhidos e adotados nas Escolas.

Adotar a imagem de criança rica, insistir na ideia de que todas as crianças são competentes e inteligentes é uma postura intencionalmente política: não apenas para perseverar num acordo melhor para as crianças, mas também para olhá-las de uma perspectiva diferente. (RINALDI, 2020, p. 40).

Essa postura de olhar as crianças de uma forma diferente, exige outro olhar por parte do Professor, de escuta, observação e registros, esses que darão significado ao que é proposto para as crianças. Nesta direção, Nogaro e Nogaro (2012) orientam que o Educador precisa conhecer as diferentes linguagens e processos comunicativos da criança para poder interpretar e agir com segurança em relação ao grupo que está sob sua responsabilidade.

Os princípios que sustentam a Proposta Pedagógica de uma Escola, devem interferir na formação dos profissionais que atuam nesse espaço. Contudo, os Gestores foram questionados sobre: “Como é feita a Formação dos Professores na sua Escola para atuar segundo a proposta?” Foram disponibilizadas alternativas que os Gestores escolheram como prioritárias na ordem que está abaixo da primeira à quinta de maior incidência.

Quadro 3- Ordem das respostas dos Gestores sobre a Formação Docente

1 - Disponibilizo leituras e materiais
2 - Estamos visitando outros espaços que estão com a Proposta mais avançada - Estou buscando sensibilizar o grupo com a Proposta
3 -Tenho estudado a Proposta para depois disseminar no grupo de Professores
4 - Busco trazer pessoas que têm entendimento sobre a Proposta para dialogar
5 - Estamos buscando formações online para dialogar

Fonte: A AUTORA (2021).

A partir dessas respostas entende-se que há um movimento de estudos por parte das Escolas para melhor entender a Proposta de educação da infância de Reggio Emilia, na medida em que é possível encontrar inspiração naquela experiência, para que se busque consolidar e dar outra direção à educação da infância. Observa-se que essa direção, a partir dos princípios apontados pelos Gestores, está voltada para uma Escola que ofereça espaços de aprendizagem para além dos considerados tradicionais da Educação Infantil, com crianças dispostas em

carteiras e o Professor como detentor de todo saber. Romper com esse modelo é pensar no protagonismo infantil, só assim podemos dizer que está se falando do respeito às crianças.

Quando perguntado sobre o envolvimento dos Gestores com a Proposta em curso, a maioria respondeu que “tem procurado material além do que é fornecido nas formações” (91,7%); em segundo lugar as respostas mais assinaladas foram que “buscam novidades para complementar a Proposta de sua Escola” e que “se interessa por estudar e conhecer teoricamente de maneira mais profunda a Proposta” (83,3%). Observando as respostas, entende-se que a maioria dos Gestores se encontram mobilizados e envolvidos buscando além do que é oferecido. Destaca-se que havia ainda as alternativas: “fico com o que é posto” e/ou ainda havia a possibilidade de assinalar que “a proposta não é adequada para o Município”, e essas alternativas não foram marcadas por nenhum dos Gestores. Isso reforça que há um esforço da parte deles em buscar e compreender melhor a Proposta.

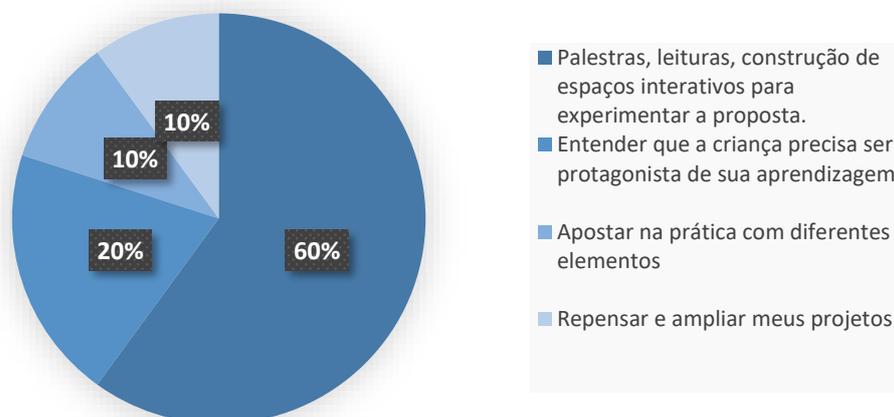
Segundo Tedesco (1998, p. 127), o sistema tradicional de ensino sempre alimentou a ideia de que “[...] quanto mais jovem o aluno, menos exigências demanda o processo de aprendizagem e menos qualificação se requer do docente.” Por outro lado, as exigências atuais da educação, tem colocado os Professores em reflexão e principalmente os mobilizando para uma postura diferente, que venha ao encontro das necessidades atuais.

Nóvoa (2009, p. 44) propõe cinco características que segundo ele identificam um “bom Professor”, que são elas: “conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social.”

Quando fala em conhecimento, o autor destaca que o “trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” deixando evidente que “[...] ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento” (NÓVOA, 2009, p. 30). Dessa forma, trabalhar com o público que é a Educação Infantil, demanda tanto conhecimento quanto qualquer outra etapa da educação.

No que tange à compreensão dos Professores, foi realizado o seguinte questionamento: “Foram oferecidas Formações Pedagógicas pela sua Escola e pela Secretaria Municipal de Educação para auxiliar na compreensão do que é a Proposta de Reggio Emilia, e seus pilares?” 100% dos professores responderam que sim, que sua Escola e/ou a Secretaria de Educação ofereceu, ou tem oferecido formações para a compreensão da Proposta. Na pergunta havia a possibilidade de em sendo afirmativa a resposta que dessem exemplos de como essas formações contribuíram para sua compreensão a respeito dessa Proposta. As respostas dos Professores foram colocadas em conceitos, sendo que 10 dos 12 professores trouxeram exemplos de como as Formações têm contribuído:

Gráfico 14- De que forma as Formações oferecidas pela SMEC e pela Escola tem contribuído para a compreensão da proposta



Fonte: AUTORA (2021).

Através das respostas se pode perceber que os espaços interativos ofertados nas Formações da SMEC e das Escolas, têm colaborado para a compreensão da Proposta, como também com o entendimento de que a criança precisa ser protagonista de sua aprendizagem.

Os Professores P1 e P10 optaram em não responder. Ressaltando o que foi dito pela P4:

As formações oferecidas nos deram um suporte teórico de como trabalhar a Proposta. Mas só se percebe o quanto essa Proposta é maravilhosa para as crianças a partir do momento em que nos dispomos a mudar nossa visão do ser criança e nos permitimos um fazer diferente em sala de aula. Um fazer em que a criança é vista como um ser que pode juntamente com o Professor fazer suas escolhas e aprender com essas escolhas.

Essa resposta mostra que alguns Professores estão abertos a uma proposta diferente de Educação da Infância, essa visão, como bem colocou a Professora, parte de um entendimento melhor do que é ser criança e do que é viver a infância. Para Nogaro e Nogaro (2012), o Educador que vai atuar na Educação Infantil, por ser um espaço e tempo pedagógico, com função educativa organizada e explícita, deverá ter preparo e estar ciente da diversidade do processo e ter clareza do desafio que é atuar nesse nível de escolaridade. Enquanto profissional, quando se passa a ter essa compreensão mais aprofundada há reflexos na prática pedagógica.

Nota-se que entre esse grupo, a partir das Formações realizadas pelas Escolas e pelo Setor Pedagógico da SMEC, há uma maior clareza sobre a organização dos espaços e ambientes pedagógicos, como também sobre o protagonismo e autonomia da criança nesse processo. Sobre o protagonismo da criança Pagano (2017, p. 28) complementa:

É um direito das crianças terem uma escola que lhes respeite, e onde cada uma encontre a possibilidade de expressar a si mesma. Elas precisam de um lugar que as coloque no centro, permitindo-lhes atuar como protagonistas do tempo, do espaço, dos materiais, dos diálogos e das relações.

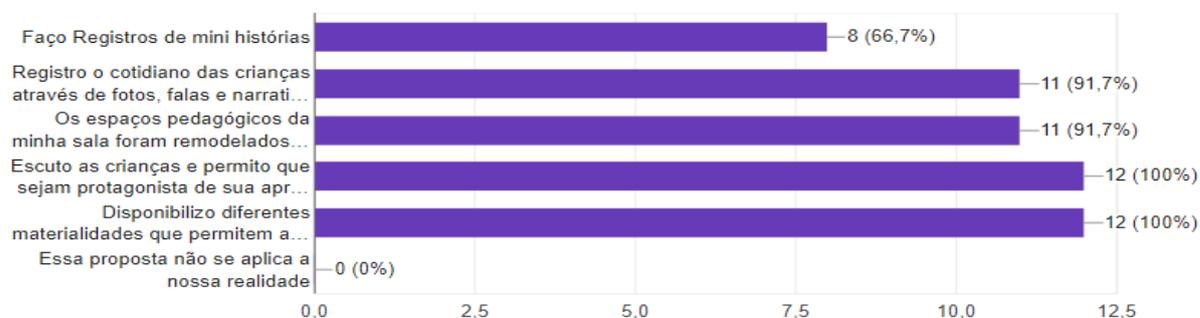
Esse entendimento da criança enquanto protagonista requer uma mudança de postura por parte dos adultos envolvidos na educação, e essa mudança requer descentralização de poder, do adulto enquanto detentor e organizador do tempo e do cotidiano na Escola. Para Pagano (2017) as crianças aprendem através das mais diversas relações, de espaço, tempo, consigo e com os outros.

Em Reggio Emilia, a postura e as práticas realizadas pelos Professores de Educação da Infância, configuram-se como princípios básicos dessa abordagem. Na pesquisa realizada, foi solicitado que os Professores participantes assinalassem quais práticas faziam parte do seu cotidiano, sendo que podia ser marcada mais que uma. As práticas assinaladas por 100% das professoras foram: “Escuto as crianças e permito que sejam protagonistas de sua aprendizagem” e “disponibilizo diferentes materialidades que permitem à criança explorar, vivenciar e criar.” As respostas “registra o cotidiano das crianças através de fotos, falas e narrativas” e “os espaços pedagógicos da minha sala foram remodelados” aparecem com 91,7%. A última prática mais assinalada foi “faço registros de mini-histórias” (66,7%). Ressaltando que a alternativa “não se aplica a nossa realidade” não foi assinalada pelos Professores.

Gráfico 15- Pilares da educação da infância de Reggio Emilia, que fazem parte da prática pedagógica dos Professores de Panambi/RS

15 Assinale quais pilares da Educação da Infância de Reggio Emilia fazem parte das suas práticas pedagógicas:

12 respostas



Fonte: AUTORA (2021).

Conforme as respostas do grupo P, infere-se que em sua prática pedagógica a maioria dos Professores busca desenvolver de acordo com a sua realidade e necessidade, os princípios

que sustentam a Proposta de Educação da infância de Reggio Emilia. Sobre a prática mais assinalada pelos Professores, que é “escuto as crianças e permito que sejam protagonistas de sua aprendizagem”, Rinaldi (2020, p. 124) destaca que a escuta é como uma “[...] metáfora para a sensibilidade de ouvir e ser ouvido”, e essa escuta se dá de diferentes formas, além da fala, nas expressões do corpo e atitudes. No entendimento de Lippi, Nogaro e Luft (2014), para que a criança desenvolva integralmente suas potencialidades e habilidades, o educador precisa estar atento a todos os seus progressos do decorrer do ano letivo e, principalmente, quando tudo se inicia com a entrada na Escola, que é quando a criança estará mais sensível e precisando de uma atenção maior por parte do adulto.

A abordagem de Reggio Emilia adota a imagem de “criança rica”, que define a criança como sendo um ser potente, não mais vista como um “vir a ser”, essa concepção implica uma postura diferenciada por parte do Professor como alguém que escuta as crianças.

O que uma escola deveria ser: primeiro e acima de tudo, um contexto de múltiplo escutar. Esse contexto de múltiplo escutar, envolvendo os educadores e também o grupo de crianças e cada criança, todos capazes de ouvir os outros assim, muda o enfoque para o aprendizado: quer dizer, do autoaprendizado da criança e do aprendizado conquistado por crianças e adultos juntos. (RINALDI, 2020, p.128).

Essa postura de escuta precisa ser bem entendida, muitas vezes é preciso “escutar” o que as crianças “não dizem”, seus silêncios, o que demonstram seus gestos. Espera-se sensibilidade por parte do Professor, pois são nessas trocas que as crianças também “[...] representam suas imagens mentais para os outros, elas também as representam para si mesmas, desenvolvendo uma visão mais consciente, escuta interior” (RINALDI, 2020, p. 128).

A escuta é uma prática que acontece nas Escolas de Reggio Emilia, e de acordo com os dados da pesquisa, é uma prática que está em desenvolvimento nas Escolas da Educação da Infância de Panambi. No entender de Rinaldi (2020, p. 125), a

[...] escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido e que sejamos capazes de superar a sensação de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas.

Para a autora, esses momentos de escuta possibilitam aprendizado para crianças e educadores, pois através desses momentos, a criança vai assimilando e construindo “mapas mentais”, como ressalta Rinaldi (2020). Nesse sentido, esses momentos de escuta resultarão em

documentação pedagógica, que possibilitará a visibilidade do percurso de aprendizagem das crianças.

Outra prática assinalada pela maioria do grupo foi “disponibilizo diferentes materialidades que permitem à criança explorar, vivenciar e criar.” Nas Escolas da Infância Reggianas, há uma grande dedicação quanto à qualidade dos espaços disponibilizados às crianças. Para Rinaldi (2020, p. 154), os espaços físicos se relacionam com as crianças de modo a proporcionar diferentes experiências, nesse sentido, compreende que elas

[...] revelam, em relação ao espaço circundante, uma sensibilidade perceptiva e uma competência inatas e de nível extremamente elevado – e que são polissêmicas e holísticas. Seus receptores imediatos são muito mais ativos do que virão a ser em estágios mais avançados da vida, e elas demonstram uma grande habilidade para analisar e distinguir a realidade usando os receptores sensoriais além da visão e da audição.

Contudo, entende-se a importância de todos os elementos que compõem os espaços e ambientes de uma Escola da Infância, pois é fundamental explorar as percepções e sentidos da criança no ambiente escolar, de diferentes formas, como a luz, cores e cheiros, para que suas diferentes linguagens sejam desenvolvidas. Na perspectiva de Nogaro e Nogaro (2012, p. 66), linguagens possuem conexão direta

[...] com funções cognitivas superiores como memorização, percepção, raciocínio etc. e é deste modo que desde os primeiros anos de vida, o ser humano vai apropriando-se da realidade. Elas são poderosas ferramentas que dispomos para expressar nossa existência, transmitir o que pensamos e manifestar construções mentais, bem como permitem comunicação e intercâmbio cultural e histórico com outros seres humanos.

A partir desses dados, infere-se que o grupo P tem buscado proporcionar espaços e ambientes com diferentes materialidades para, a partir das vivências e interações das crianças, realizar práticas de escuta. Identifica-se que há uma caminhada em direção à produção de documentação pedagógica, que ainda não é realizada por todos, mas que os indícios demonstram que poderá ocorrer.

Trata-se de instaurar uma nova postura, onde o papel do Professor passa a ser ressignificado, não mais como transmissor de conhecimentos, mas como mediador. Aqui destaca-se a importância de o Professor colocar-se como aprendiz, Vecchi (2017, p. 171), compreende como necessário o movimento de desaprender

[...] isto é, aprender a modificar parte dos esquemas mentais aprendidos anteriormente por cada professor (a), no interior das próprias formações culturais, e a escutar reflexões e experiências até muito diferentes ou distantes do nosso modo de pensar.

Segundo Rinaldi (2020, p. 129), “[...] os professores que sabem como observar, documentar e interpretar os processos que as crianças experimentam autonomamente perceberão, nesse contexto, seus maiores potenciais para aprender como ensinar.”

Nesse sentido, Pagano (2017, p. 39) destaca que “[...] o adulto tem de rever o seu papel e avançar, do papel de transmissor de informações para um cocriador de cultura” evidenciando ainda que “o conhecimento, na verdade, é relacional, afetivo e emocional.” A Escola de Educação Infantil vista como um local de pesquisa, onde para Pagano (2017, p. 39) “[...] o adulto é solicitado a criar um ambiente propício, no qual a curiosidade, as pesquisas das crianças podem ser legitimadas e ouvidas.”

Contudo, o papel do Professor continua sendo fundamental, na postura de pesquisador e “cocriador de cultura”, criador de condições, que nas palavras de Pagano (2017, p. 32) “[...] que permitam a criança experimentar a aprendizagem como uma investigação e como uma descoberta do mundo e de si mesma, em relação aos outros.”

Essa seção, a partir das respostas dos Gestores e Professores, trouxe a evidência da existência de práticas de escuta às crianças e da existência de propostas que evidenciem o protagonismo da criança, também a preocupação com a organização dos espaços e materiais ofertados às crianças nas Escolas da Infância de Panambi. A seguir, as ações e direcionamentos tomados na Educação Infantil com relação à constituição de uma proposta enquanto Rede e a avaliação do seu andamento por parte dos envolvidos.

4.6 Planejamento e inspirações na Proposta de Educação da Infância de Reggio Emilia

Desde o ano de 2017, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Panambi/RS, através do Setor de Coordenação Pedagógica da Educação Infantil, visa proporcionar para a Rede, uma reflexão acerca do que é ser criança, do que é viver a infância. Um direcionamento diferente, que coloca a criança enquanto protagonista de sua aprendizagem. Um outro olhar se instaura buscando repensar os modos tradicionais de Educação Infantil, não de forma a deixar de lado o que vinha sendo feito, mas de desconstruir aspectos que não mais atendiam às necessidades atuais, para acrescentar novos rumos que contemplem as crianças panambienses.

Nesse sentido, a Rede buscou e procura vários apoios em abordagens que apresentem um olhar diferenciado para as crianças. Embora não haja nenhum documento que explicita e formalize a adesão à proposta de Educação da Infância de Reggio Emilia, na prática, as formações realizadas pela Coordenação Pedagógica da SMEC, tomam como referência essa

abordagem, que sinaliza para essa mudança de perspectivas e olhar para as infâncias, proposto na Rede. Também podemos evidenciar, a partir dos dados obtidos, que os dois grupos pesquisados fazem referência à existência de uma inspiração por parte da Rede na referida abordagem. O setor de Educação Infantil tem proporcionado formações para o grupo de Coordenadoras Pedagógicas, também para os Professores e para auxiliares de Educação Infantil, que trabalham nas Escolas da Infância da Rede. A pesquisadora é Coordenadora Pedagógica da Rede e testemunhou que esse processo está em curso e se assenta nos pilares da proposta de Reggio Emilia.

Essas Formações buscam direcionar, refletir a respeito da imagem de criança que cada Escola tem, porque a partir dela se constroem e consolidam os direcionamentos da Proposta Pedagógica, dentro do que cada grupo acredita. Esse direcionamento proposto pela Secretaria, como demonstram os dados obtidos, tem contribuído com um novo olhar para as crianças e as infâncias panambienses.

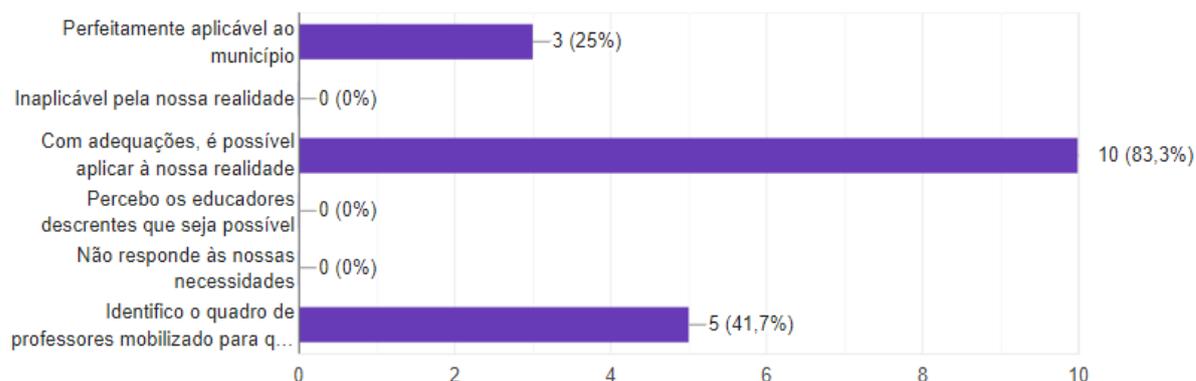
Passados 5 anos do início do movimento na direção de construir uma Proposta diferenciada com base nos pilares de Reggio Emilia, enquanto Rede, entende-se que já é possível ter uma compreensão dos direcionamentos dados por cada Escola, e, também obter percepções dos Gestores sobre essa construção. Questionado o grupo G, sobre “como você avalia a Proposta da Educação Infantil do Município de Panambi/RS que busca inspirações na abordagem italiana de Reggio Emilia?” Dentre as 6 opções apresentadas para serem indicadas, a mais assinalada foi: “com adequações, é possível aplicar a nossa realidade” (83,3%); em segundo: “identifico o quadro de Professores mobilizados para que a Proposta dê certo” (41,7%); e, em terceiro: “acredita que a Proposta é perfeitamente aplicável ao Município” (25%).

As opções “inaplicável pela nossa realidade”, “percebo os Educadores descrentes que seja possível” e “não responde às nossas necessidades” não foram assinaladas por nenhum dos Gestores. Com base nesses dados infere-se que o grupo G acredita na Proposta em curso na Rede e busca se empenhar para que dê certo.

Gráfico 16- Avaliação dos Gestores a respeito da Proposta de Educação Infantil do Município de Panambi/RS

5 Como você avalia a Proposta da Educação Infantil do município de Panambi/RS que busca inspirações na Abordagem italiana de Reggio Emilia? Assinale a(s) alternativa (s) que sintoniza (m) com sua opinião.

12 respostas



Fonte: AUTORA (2021).

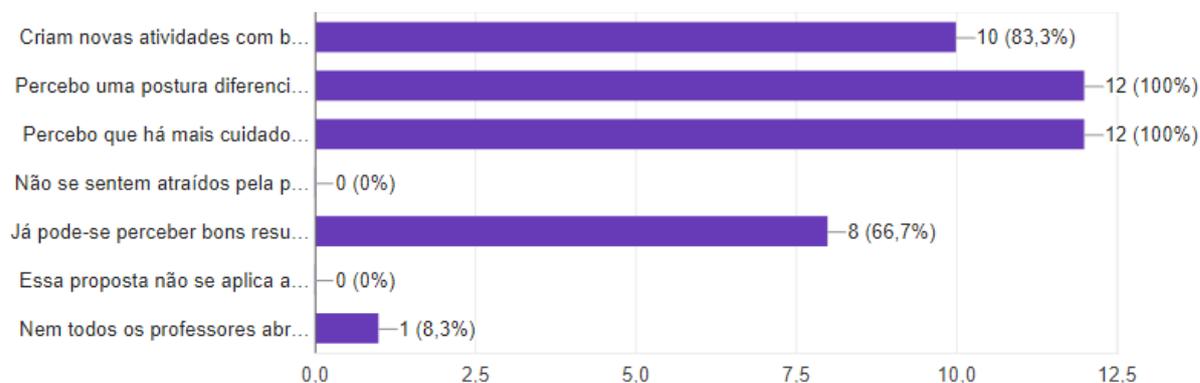
A partir do ilustrado, infere-se que os Gestores acreditam na Proposta em curso, e compreendem que é possível buscar inspirações na abordagem italiana de Educação da Infância de Reggio Emilia, quando dizem que com adequações é possível aplicar à sua realidade.

Dessa forma, para que o trabalho atinja propósitos semelhantes, é preciso que o grupo de Professores desenvolva a Proposta na sua prática. Por isso, questionou-se o grupo de Gestores sobre como avaliam o trabalho dos Professores junto às crianças com base na Proposta. Conforme o gráfico abaixo, obteve-se as seguintes respostas: 100% dos Gestores dizem vislumbrar uma postura diferenciada de escuta e protagonismo das crianças e que percebem mais cuidado no que se oferece para as crianças, o Professor busca oportunizar diferentes experiências. 83,3% dos Gestores dizem que os Professores criam atividades com base nos princípios de Reggio Emilia para melhorar a aprendizagem das crianças. 66,6% dizem que já se pode perceber bons resultados, e 8,3% dizem que nem todos os Professores abraçaram a ideia.

Gráfico 17- Como os Gestores veem o trabalho dos Professores junto às crianças

8 Assinale a(s) alternativa(s) que mais se aproxima (m) de como você avalia o trabalho dos Professores junto às crianças com base na Proposta?

12 respostas



Fonte: AUTORA (2021).

A partir dos dados apresentados, entende-se que o grupo de Gestores vê os Professores mobilizados em sua prática pedagógica, com uma postura diferenciada de protagonismo, escuta e criando propostas. Apenas um Gestor declarou que nem todos os Professores abraçaram a ideia. Verifica-se que as respostas dadas pelos Gestores sobre o trabalho dos Professores, condizem com o que os Professores responderam sobre a sua prática. Então, entende-se que há uma sintonia no andamento da Proposta da Rede. Os Professores dizem proporcionar materialidades diferentes para as crianças nas organizações dos espaços, e os Gestores revelam que observam que os Professores têm tido maior cuidado em preparar os materiais para as crianças. Da mesma forma, os Professores declaram estar escutando as crianças, permitindo seu protagonismo, e os Gestores declaram que os Professores têm tido essa postura de escutá-las.

Para Savater (1998, p. 163) quem está no papel de ensinar, deve ter a capacidade de “[...] potencializar a capacidade de perguntar e de se perguntar em quem está aprendendo.” O autor fala de uma constatação alarmante, quando diz que os Professores da Pré-escola são bombardeados de perguntas feitas pelas crianças, enquanto na universidade os alunos nada perguntam. Sobretudo, o ensino deve seguir à curiosidade com que as crianças chegam, satisfazê-las, proporcionar novas perguntas. Nesse sentido, segundo o autor “[...] o ensino deve contar com a curiosidade infantil inicial; no entanto, é um anseio que a própria educação precisa encarregar-se de desenvolver.” (SAVATER, 1998, p. 113). Tudo isso também depende da postura do Professor, de suas crenças e de sua prática pedagógica.

Quando perguntado ao grupo de Professores, sobre como “Você percebe que está se apropriando, ressignificando sua prática pedagógica a partir dos pilares que sustentam a Proposta de Educação Infantil de Reggio Emilia?” 100% deles respondeu que sim, que está se apropriando e ressignificando sua prática. Da mesma forma, percebe-se que quando 100% dos Gestores disseram que “percebe uma postura diferenciada por parte dos Professores, de escuta e protagonismo da criança,” de fato está havendo sinergia quanto aos propósitos da Proposta na Rede de Educação Infantil de Panambi.

Para que qualquer Proposta Pedagógica possa proporcionar bons resultados na Comunidade Escolar, é necessário o engajamento dos Pais. Sinay (2012) observa que os atores que respondem pela educação das crianças possuem papéis específicos e intransferíveis. Para ele, há um discurso difuso que gera dúvidas das atribuições de cada um, fazendo com que haja invasão do território comprometendo o processo educativo. A Escola precisa ter clareza de suas atribuições, dialogar com os Pais e debater sobre os territórios de cada Segmento para evitar que a criança perceba a indefinição e jogue de acordo com seus interesses.

Os pais que descarregam toda a responsabilidade da criação na escola também educam seus filhos. Educam-nos [...] a pensar que não somos responsáveis por aquilo que criamos (uma vida, neste caso); que, com dinheiro, sempre encontramos quem se encarregue daquilo que cabe a nós; que os vínculos não se constroem com presença e que nem o amor é um trabalho cotidiano. (SINAY, 2012, p. 123).

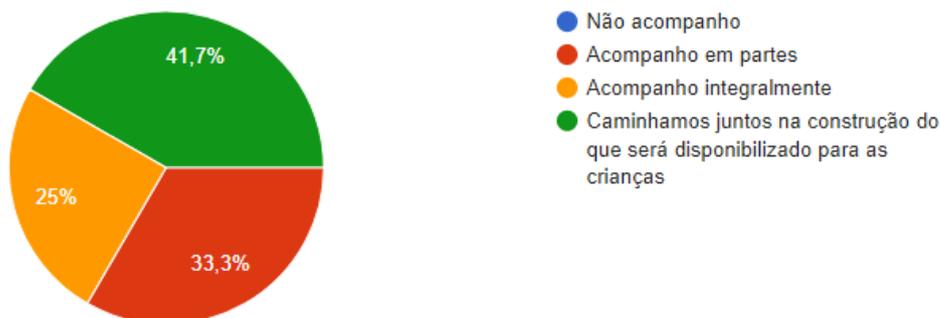
Dessa forma, quando questionados os Gestores sobre “como a Escola tem trabalhado junto à Comunidade Escolar sobre a nova Proposta?” 91,7% dos Gestores responderam que sim, e 8,3%, ou seja, 1 Gestor, respondeu que não. Então a grande maioria dos Gestores se diz mobilizada junto aos Pais para que tenham também entendimento da Proposta Pedagógica.

Além da mobilização junto aos Pais, o acompanhamento e estar junto com o Professor de alguma forma, na efetivação da Proposta também se entende como essencial para que essa tenha êxito. Questionados os Gestores sobre “como se dá o acompanhamento dos planejamentos dos Professores para a implementação da Proposta inspirada em Reggio Emilia, obteve-se as seguintes respostas: 41,7% dos Gestores dizem que caminham junto na construção do que será proposto para as crianças, 33,3% dizem que acompanham em partes e 25% dizem acompanhar integralmente.

Gráfico 18- Acompanhamento dos planejamentos dos Professores por parte dos Gestores

10 Como se dá o acompanhamento dos planejamentos dos Professores para a implementação da Proposta inspirada em Reggio Emilia?

12 respostas



Fonte: AUTORA (2021).

Qualquer mudança no direcionamento pedagógico da Escola, implica envolvimento de todos ou de grande parte dos envolvidos. Nesse sentido, Proença (2018, p. 40) destaca que a atuação do Coordenador Pedagógico é fundamental para “[...] trabalhar com o fortalecimento e a ampliação das formas de agir e de pensar dos Professores, a fim de que eles possam, da mesma forma, gerenciar experiências de cidadania entre as crianças de seus grupos, construir valores e instrumentos que auxiliem a atuação na sociedade.” Com isso, o papel do Coordenador Pedagógico não é de investigar o que está sendo realizado ou não, mas de fortalecimento de práticas e ações. Dessa forma, as Reuniões Pedagógicas também se configuram como “[...] um espaço privilegiado de encontro entre os sujeitos e a cultura.” (PROENÇA, 2018, p. 37).

Contudo, a autora infere que não há como os Professores se sentirem pertencentes a um movimento de transformação, se o grupo não compreender o quê e para quê está sendo realizado, por isso, a autora aposta na troca de experiências significativas entre os Professores:

Reuniões em que o diálogo possa ser estabelecido, em que as vozes dos educadores tenham espaço; que promovam escuta por parte do grupo, compartilhando dúvidas, conflitos e conquistas; que incentivem o respeito à diversidade dos sujeitos que participam e a elaboração coletiva de diferentes soluções; que fortaleçam a cultura do grupo, os sentimentos de pertencimento e a parceria entre seus membros; que reforcem a identidade do grupo e oportunizem aprendizagens significativas para as crianças. (PROENÇA, 2018, p. 38).

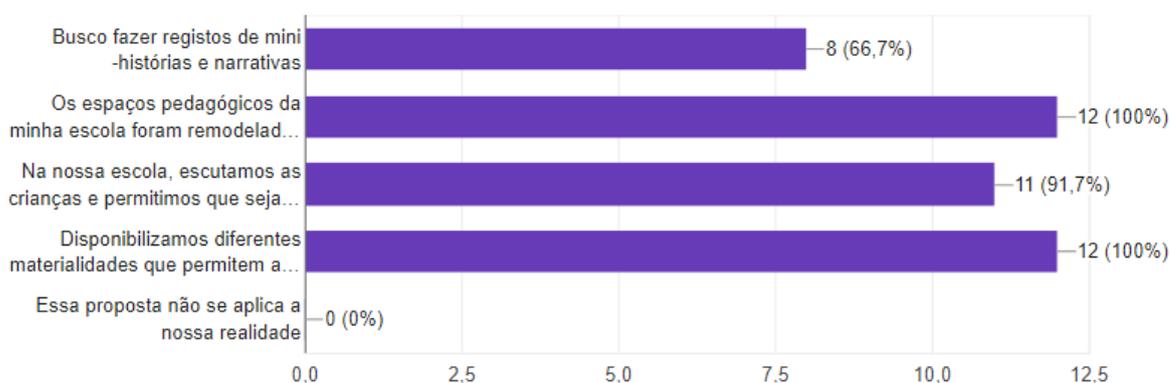
Sobretudo, nas propostas pedagógicas que visam uma mudança de postura por parte de todos os envolvidos é necessário que se considere e possibilite que todos se sintam pertencentes, parceiros e engajados. Dessa forma o papel do Diretor e do Coordenador Pedagógico também

são essenciais para que qualquer proposta pedagógica tenha êxito. Questionados os Gestores sobre “quais pilares da Educação da Infância de Reggio Emilia fazem parte de suas práticas pedagógicas enquanto Coordenador/Diretor?”, obtivemos as seguintes respostas: 100% dos Gestores responderam: “os espaços pedagógicos da minha Escola foram remodelados, pensando no protagonismo da criança” e “disponibilizamos diferentes materialidades que permitem à criança explorar, vivenciar e criar novos espaços coletivos”; em segundo responderam: “na nossa Escola, escutamos as crianças e permitimos que sejam protagonistas de sua aprendizagem” (91,7%); e, por último: “busco fazer registros de mini- histórias e narrativas” (66,7%).

Gráfico 19- Pilares da Educação da Infância de Reggio Emilia que fazem parte das práticas pedagógicas de Diretores e Coordenadores

14 Assinale quais pilares da Educação da Infância de Reggio Emilia fazem parte das suas práticas pedagógicas enquanto Coordenadora/Diretora:

12 respostas



Fonte: AUTORA (2021).

De acordo com o ilustrado no gráfico, depreende-se que há um movimento e interesse por parte dos Gestores em realizar algumas práticas, dentro da sua realidade, que remetem ao que propõe a Educação da Infância de Reggio Emilia, quando dizem que “os espaços pedagógicos da minha Escola foram remodelados” e que disponibilizam diferentes materialidades e que há escuta das crianças.

Nas escolas de Reggio Emilia, Rinaldi (2020, p. 146) declara que há uma crença da importância entre a relação de “a qualidade do espaço e a qualidade da aprendizagem.” O espaço é parte da educação e da aprendizagem das crianças. Há uma preocupação desde que se

inicia o Projeto de uma Escola, que vão desde as paredes à qualidade da luz, e posteriormente os elementos e materiais que vão compondo esses espaços.

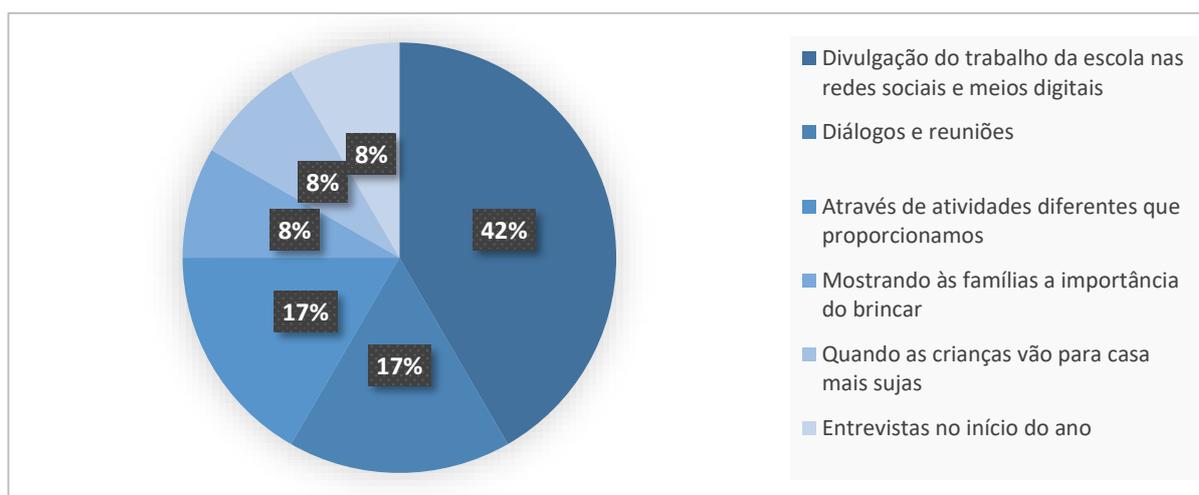
Nesse sentido, quando se projeta uma Escola da Infância Reggiana há alguns princípios a seguir, a se levar em conta, como por exemplo, a importância do espaço, revelada por Rinadi (2020, p. 154) quando expõe que:

O espaço físico é um elemento constitutivo na formação do pensamento; A “leitura” do espaço físico é multissensorial e envolvente tanto aos sensores remotos (olhos ouvidos e nariz) quanto os receptores imediatos do ambiente circundante (pele, membrana e músculos).

A autora ainda acrescenta que há uma relação entre o indivíduo e o espaço e vice-versa. Nesse sentido, acredita-se que um pode modificar o outro. A partir dessa relação que se estabelece, a qualidade do espaço passa a ser de extrema importância e significado.

Acredita-se que a Proposta de Educação da infância de Reggio Emilia é um projeto da sociedade, toda a Comunidade Escolar está envolvida. Nesse sentido, foi perguntado ao grupo de Professores se “a Escola tem trabalhado junto à Comunidade Escolar sobre a nova Proposta”, 83,3% dos Professores responderam que sim, e 16,7% responderam que não. Entende-se que há um movimento para que os Pais possam compreender a Proposta Pedagógica em curso na Rede. No gráfico abaixo, os Professores responderam como se deu esse trabalho de divulgação da Proposta junto à Comunidade Escolar, onde as respostas foram sintetizadas em conceitos centrais.

Gráfico 20 – Como se dá o trabalho junto aos Pais e Comunidade proposta



Fonte: AUTORA (2021).

Percebe-se que durante esse período de Pandemia, as Escolas utilizaram muito das redes sociais para fazer a divulgação do seu trabalho pedagógico. Também foi esse recurso que

permitiu reuniões com as Famílias. Dessa forma percebe-se que há um movimento para que a Comunidade perceba qual o direcionamento pedagógico tomado pela Escola.

A experiência como educadores nos mostra que a implementação de novas propostas sempre traz consigo resistências e dificuldades. Para a percepção a respeito de possíveis entraves encontrados no caso de Panambi, foi realizado ao grupo de Professores a seguinte pergunta: “Você encontra dificuldades em compreender e apropriar-se da abordagem de Reggio Emilia? Nove Professores alegaram ter algumas dificuldades (75%); dois Professores disseram não ter dificuldades (16,7%); e, uma Professora alegou ter poucas dificuldades (8,3%). Sobre as dificuldades encontradas, foi solicitado aos Professores que, se desejassem, poderiam citar quais as dificuldades e, obteve-se a resposta de 8 Professores.

Uma Professora declarou que a escuta é uma grande aliada da abordagem de Reggio Emilia:

Penso que é uma caminhada, não acredito em abandonar tudo aquilo que fazíamos e considerar um erro. Precisamos continuar estudando, adaptando muitas coisas à nossa realidade. Temos muitas teorias, estudos, buscas constantes por mais conhecimento. Há uma riqueza muito grande que nos cerca, precisamos avaliar o que já fazíamos, o que precisa ser reavaliado, mudado. De tudo que tenho visto sobre Reggio Emilia, percebo que a escuta, o desejo e a força de toda uma comunidade pela continuidade da educação de suas crianças levando em conta o que é importante para essa comunidade é que tornou essa abordagem o grande sucesso que é. (P1).

Duas Professoras desabafaram que a dificuldade encontrada é a “falta de espaço e número de alunos por turma” (P2, P5, P6 e P11), outra acrescentou “a construção do diário de bordo (P3), outra citou que a mudança acontece aos poucos “como toda mudança causa e traz dúvidas, essa mudança no fazer pedagógico em certos momentos ainda causa insegurança pois ainda me sinto em certos momentos presa a alguns conceitos que sempre estiveram presentes no ser Professora. A mudança acontece aos poucos” (P4). Já a (P9) observou que “precisamos nos policiar para não interferir nas produções dos alunos, deixar que sejam protagonistas.” A partir desses apontamentos realizados pelo grupo de Professores, infere-se que alguns valores presentes na abordagem de Reggio Emilia, já se configuram como preocupação entre os Professores da Educação Infantil no Município de Panambi, como a necessidade de escutar as crianças, de proporcionar espaços adequados e de deixar que as crianças sejam protagonistas de sua aprendizagem. Quanto ao desabafo de não ter auxílio para desenvolver a prática dos ateliês e o número de crianças por sala, refere-se a questões administrativas, onde os Professores têm buscado uma forma para que possam desenvolver essa prática.

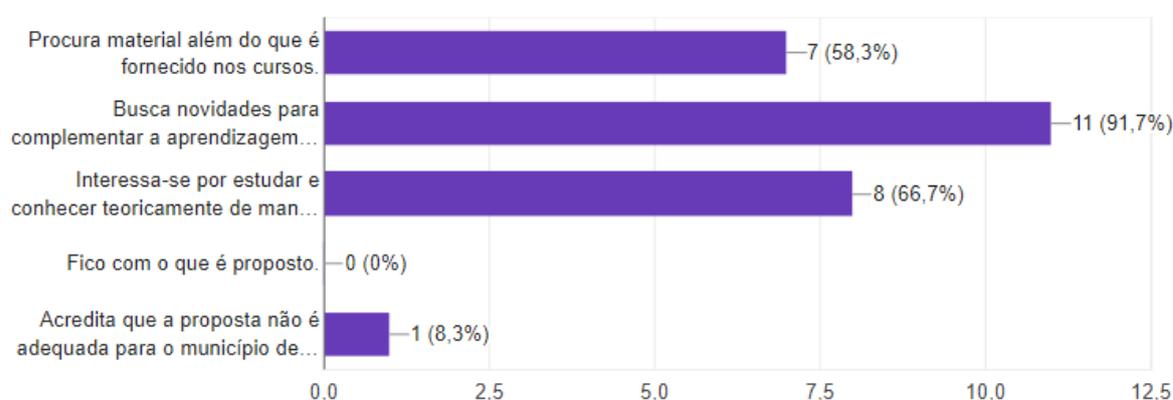
Quando questionados sobre seu envolvimento com a Proposta em curso, obtivemos as seguintes respostas do grupo P, ilustradas do quadro abaixo: 91,7% dos Professores, afirmaram

que “busca novidades para complementar a aprendizagem das crianças”; 66,7% afirmam que “interessa-se por estudar e conhecer teoricamente de maneira mais profunda a resposta”; já 58,3% disseram” que procura material além do que é fornecido nos cursos”; e, 8,3%, ou seja uma Professora “acredita que a proposta não é adequada para o Município de Panambi.”

Gráfico 21- Envolvimento do grupo de Professores com a Proposta em curso

13 Assinale a (s) alternativa (s) que diz (em) respeito ao seu envolvimento com a Proposta em curso. Você:

12 respostas



Fonte: AUTORA (2021).

Com base no gráfico acima, compreende-se que a maior parte do grupo de Professores está envolvido em buscar novidades que possam complementar a aprendizagem das crianças.

Sobre o envolvimento, Proença (2018, p. 17) expõe que “[...] o educador pode ter dois tipos de reação diante do novo: curiosidade e desejo de conhecer, ou afastamento e manifestação de resistência por não saber.” Nesse sentido, a autora salienta que o Professor precisa se sentir desafiado a “experimentar”, explorar o novo para atribuir significado e sentido. Para isso, a autora recomenda que os processos formativos da Escola precisam envolver a prática do Professor, a Formação do Docente vista como

[...] um processo de atribuição de sentido “ao que se faz”, “como se faz”, “para que se faz” determinadas intervenções é um movimento contínuo de busca e “re-criação” dos elementos centrais que constituem o sujeito -educador: com responsabilidade, envolvimento, autonomia e compromisso qualifica-se, dá-se uma forma, cria-se uma imagem como profissional de educação. PROENÇA (2018, p. 36).

Para a autora não há receita, as formas de intervenções e de ação são construídas no coletivo, com “[...] reflexão permanente sobre possibilidades diferenciadas de ação em determinadas situações, ampliando o repertório dos docentes.” (PROENÇA, 2018, p. 36).

Panambi vem caminhando com essa Proposta Pedagógica desde o ano de 2017. Dessa forma, é possível compreender se ela está cumprindo com seus objetivos. Foi perguntado ao grupo de Gestores se após 4 anos de vigência de uma Proposta Pedagógica que tem como horizonte os princípios da Educação da Infância de Reggio Emilia, é possível encontrar evidências que demonstram que ela está cumprindo seus objetivos? 100% do grupo G respondeu que sim, que a proposta está cumprindo seu papel. Caso a resposta fosse afirmativa, foi solicitado aos Gestores que nos dessem exemplos, os quais estão elencados no quadro a seguir. Obteve-se a resposta de 10 Gestores.

Quadro 4- Respostas dos Gestores com exemplos de que a Proposta em curso na Educação Infantil de Panambi, está cumprindo seus objetivos

Crianças sendo ouvidas, protagonistas das aprendizagens, propostas significativas para as crianças. (G1)
Percebemos a mudança no olhar do Professor, mais interesse por parte das crianças nas atividades desenvolvidas e através desse maior envolvimento, mais desenvolvimento da criança. (G2)
Paredes com trabalhos produzidos pelas crianças, ou com os registros de propostas. Oferta de menos materiais ou brinquedos prontos. (G3)
Percebo nossas crianças sempre muito ativas, curiosas, que interrogam, que brincam, exploram, experimentam e constroem aprendizagens. Percebo nossos Professores muito mais capazes, felizes e autores de registros encantadores. (G4)
Ainda que, desses quatro anos tivemos praticamente dois anos de Pandemia, é visível o envolvimento da maioria dos Professores, as adequações nas salas de aulas, como a diversidade de elementos da natureza agregados nos espaços, assim como a organização dos mobiliários e objetos e materiais mais acessíveis às crianças e, principalmente a autonomia das crianças sendo protagonistas no processo educativo são resultados que fazem cada vez mais os Educadores acreditarem nesta proposta. (G5)
A Escola como um todo está diferente, os espaços estão diferentes, as materialidades, as propostas, a disposição das materialidades nas salas, a forma de pensar dos profissionais, o modo de dar aula. (G6)
A criança é vista como protagonista da sua aprendizagem, tem possibilidade de experienciar, dialogar, defender suas ideias, pesquisar e brincar. (G7)
Autonomia das crianças, protagonismo, escuta ativa. (G9)
Percebemos mais interesses das crianças nas brincadeiras e um maior desenvolvimento na aprendizagem. (G11)
Acompanhando o trabalho realizado e buscando recursos para transformar o ambiente escolar (G12)

Fonte: AUTORA (2021).

Os Gestores identificados como G8 e G10 não responderam. Observa-se, através dos registros no quadro, que os Gestores estão vivendo mudanças em suas Escolas. Exemplo é o depoimento do pesquisado G5: “Percebemos a mudança no olhar do Professor, mais interesse por parte das crianças nas atividades desenvolvidas e através desse maior envolvimento, mais desenvolvimento da criança.” Para os demais Gestores, as práticas como escuta e protagonismo da criança têm permeado o fazer pedagógico.

Realizado o mesmo questionamento com o grupo P: “Após 4 anos de vigência de uma Proposta Pedagógica que tem como horizonte os princípios da Educação da Infância de Reggio Emilia, é possível encontrar evidências que demonstram que ela está cumprindo seus objetivos?” 91,7% do grupo P responderam que sim e 8,3% responderam que não. Em caso afirmativo, foi solicitado aos Professores que citassem exemplos, dos quais obteve-se 11 respostas, ilustradas no quadro abaixo.

Quadro 5- Respostas dos Professores com exemplos de que a Proposta em curso na Educação Infantil de Panambi, está cumprindo seus objetivos

Até então tínhamos muito forte a questão do olhar sobre a criança, hoje também valorizamos a escuta, o que essa criança tem a nos dizer, o que ela quer, o que acredita, qual seu interesse. A maneira como registramos nosso trabalho e apesar de já oferecermos contato com a natureza, passamos a ofertar mais possibilidades de interagirem com os seus elementos, trazendo-os mais para perto. (P1)
Acredito no potencial das crianças. (P2)
Construção a longo prazo (P3)
Acredito que fica evidenciado que os princípios estão sendo cumpridos quando vejo minhas crianças felizes e plenas na Escola. A EDI para mim é isso. Criança feliz. (P4)
Alunos mais criativos, observadores, pesquisadores, mais felizes, mais completos... (P5)
Estamos buscando ouvir mais as crianças, usando mais as materialidades como elementos da natureza, proporcionando que a criança seja mais protagonista, usando ainda mais o brincar como a fonte do aprender. (P6)
Crianças mais tranquilas. (P7)
A descoberta, a sensibilidade e alegria das crianças, nos indicam o verdadeiro sentido desta pedagogia. (P8)
As mudanças nos ambientes da Escola, a autonomia das crianças e seu maior envolvimento nos processos. (P9)
Procuo trabalhar com meus alunos em ambientes mais abertos, natureza, parquinhos, gosto de observar suas criações e suas falas. (P11)
Acredito que as crianças estão tendo mais tempo para serem ouvidas e simplesmente serem crianças. Essas vivências só enriquecem a infância. (P12)

Fonte: AUTORA (2021).

A partir dos dados apresentados acima, destaca-se que o grupo de Professores, em sua maioria, percebe na sua prática a diferença dessa abordagem na aprendizagem e contato com

as crianças. Destaca-se o que diz a pesquisada P12: “Acredito que as crianças estão tendo mais tempo de serem ouvidas e de simplesmente serem crianças. Essas vivências só enriquecem a infância.” Quando a participante da pesquisa remete ao enriquecimento da infância, pode-se destacar que esse era um dos objetivos da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil para com a Proposta, um outro olhar para a infância e para o que é vivido nas Escolas.

Percebe-se que o que está havendo na Rede é uma busca por entendimento e concepção de crianças na Escola, de como necessita ser uma Escola da infância que contemple a criança dos dias atuais. O que se evidencia é que cada Escola está construindo o seu modo de agir, cada uma tem seu entendimento sobre os princípios de postura de Professor, de imagem de criança e a posição da Escola frente a isso.

Contudo, essa seção deixou evidente que está havendo um movimento na Rede, em que os Professores estão buscando escutar às crianças, os Gestores também afirmam isso, que está havendo uma ressignificação do papel do Professor, quando dizem que há uma preocupação com o que se oferta e a maneira que se oferta às crianças. O que evidencia a existência de características existentes na abordagem de Reggio Emilia, em diálogo com a identidade em construção em Panambi, sobre identidade, é o que se discutirá na seção seguinte.

4.7 Êxito da Proposta e Identidade da Educação Infantil de Panambi

Quando se trata de identidade, Jacques (1998, p. 137) já trazia a amplitude desse termo, quando falava que diversas áreas do conhecimento têm se dedicado a essa compressão, pois “No nosso cotidiano, por vezes também nos defrontamos com a necessidade de responder a pergunta ‘quem és’ a que a identidade remete.” Com diversas contribuições, esse termo foi ganhando enfoque. A autora destaca que o meio social em que vive o indivíduo, tem forte influência sobre a construção de uma identidade. Nesse sentido, “[...] o indivíduo se configura ao mesmo tempo como personagem e autor – personagem de uma história que ele mesmo constrói e que, por sua vez, o vai constituindo como autor.” (JACQUES, 1998, p. 140).

A autora assinala a existência da identidade social, aquela que remete o indivíduo como pertencente a um grupo social, a que se distingue do “eu” da identidade pessoal (JACQUES, 1998). Segundo Dubar (2020), é sempre uma particularidade do sujeito. Ao mesmo tempo que ela é sempre uma construção, nunca é dada. Como faz parte da dinâmica da vida do indivíduo é uma permanente reconstrução. Desse ponto de vista, a identidade nada mais é do que “[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo,

biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.” (DUBAR, 2020, p. 136, grifo do autor).

Nesse sentido, para Laurenti e Barros (2000, p.3):

Logo, a identidade não é inata e pode ser entendida como uma forma sócio-histórica de individualidade. O contexto social fornece as condições para os mais variados modos e alternativas de identidade. O termo identidade pode, então, ser utilizado para expressar, de certa forma, uma singularidade construída na relação com outros homens.

No entender das autoras, a identidade passa a ser “ação e verbo”, pois ela não é estática, está sempre em transformação, é vista como um processo. Na visão de Dubar (2020), essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos *status* sociais. Essa característica que se quer trazer para a construção da identidade enquanto Rede de Educação Infantil no Município de Panambi, uma construção de identidade, que não é estática, ela vai se construindo e se constituindo. Nesse sentido, para Ciampa (1987) a identidade é “metamorfose” pois vai se transformando. Para o autor, a identidade também se dá nos grupos, através das relações que se estabelecem entre determinados grupos de indivíduos, podem sim criar uma identidade, o que o autor denomina de identidade coletiva, podendo ser institucional, ou de um grupo de pessoas com a mesma relação.

Pode-se remeter e caracterizar ao que acontece no Município de Panambi. Observa-se que são determinadas pessoas, Professores e Profissionais da Educação, mobilizados com uma prática, o que se pode constituir como identidade desse grupo. Mesmo que se trate de identidade coletiva, vale destacar que ela está implicada nas identidades individuais dos sujeitos envolvidos.

Ademais, o conceito de identidade se dá nas diferentes esferas, do eu, e enquanto pertencente a um grupo, o que se destaca e irá se discutir, é o que se propõe sobre identidade coletiva, que segundo Souza e Santos (2010, p. 13) se caracteriza como sendo

[...] entidades necessariamente reconhecidas culturalmente. Contudo, elas não são grupos fechados e homogêneos de atores e práticas. São arenas dinâmicas em que novos membros trazem novos posicionamentos, membros antigos podem empreender inovações e os limites podem estar em constante negociação.

Habermas (1976, p.79) abordou sobre o conceito da identidade do Eu, a qual em uma construção coletiva, o autor entende, que passa a ser uma junção de “Eus”, quando o indivíduo passa a refletir e se reconhecer a partir da identidade do outro.

Nesse sentido, o autor colabora

[...] ninguém pode identificar sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele. Trata-se certamente de interações realizadas pelos outros não na atitude proposicional de observadores, mas na atitude prática de participantes na interação. E o eu tampouco realiza suas autoidentificações em atitude proposicional; enquanto Eu prático, ele se apresenta realizando o agir comunicativo. Em tal agir, os interessados devem supor um outro que o distinguir-se do outro seja a cada momento reconhecido pelo outro. Portanto, o fundamento para a afirmação da própria identidade não é a auto-identificação tout court, mas a auto-identificação intersubjetivamente reconhecida. (HABERMAS, 1976, p. 22).

Dessa forma, a partir das relações que se estabelecem, o outro passa a ser espelho para a identificação de identidades. Relacionando com a identidade da Educação Infantil do Município de Panambi, entende-se que a partir da existência de outras práticas e formas de realizar a Educação da Infância, na medida em que o grupo estiver sintonizado com os mesmos objetivos, poder-se-ia estar constituindo uma identidade, pois teria características comuns e resultados prospectados dentro de objetivos muito próximos, o que daria visibilidade à proposta e reconhecimento social.

Habermas (1976, p. 25-26) destaca três características que considera relevantes quando fala em identidade coletiva.

- 1ª assegura continuidade e re-conhecibilidade;
- 2ª continua a se estabelecer de que modo uma sociedade se delimita em face de seu ambiente natural e social.
- 3ª a identidade coletiva regula a participação dos indivíduos na sociedade (ou a exclusão da mesma)

O tempo que se vive uma sociedade ou o coletivo, é que delimita seu modo de organização. Trazendo para a proposta da pesquisa, que objetiva compreender se o município de Panambi está ou não constituindo uma identidade a partir de uma proposta de educação da infância, observa-se que dentro de sua realidade, vem se constituindo um grupo que tem buscado desenvolver diferentes práticas que considera relevantes, em busca de proporcionar uma infância em que a criança tenha liberdade de escolhas, seja autônoma e construa sua aprendizagem a partir daquilo que lhe é oportunizado.

O êxito na Proposta em curso de Panambi, passa pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Dessa forma, o grupo G de Gestores, que estão envolvidos de alguma maneira com as crianças juntamente com os Professores, foram questionados: “Você acha que esse novo

fazer pedagógico contribui para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças”? 100% dos Gestores responderam que sim. Realizado o mesmo questionamento para o grupo P de Professores, e 83,3% responderam que sim e 16,7% assinalaram a resposta “mais sim do que não”. Com base nessa questão, respondida pelos dois grupos, infere-se que dos 24 participantes dos 2 grupos, 22 acreditam que essa proposta contribui com o desenvolvimento das crianças, e apenas dois entendem que “mais sim do que não”, ou seja, esses 2 participantes não descartaram a possibilidade de que esteja contribuindo.

Quanto à organização e reformulação dos ambientes da Escola, questionado o grupo de Gestores se “identificam mudanças nos ambientes das Escolas (salas de aula) e na infraestrutura com a implementação da Proposta”? Dos 12 Gestores do grupo, todos responderam que sim. Ilustrou-se com algumas falas para demonstrar aspectos da mudança: “Já houve grandes mudanças na organização das salas de aula, nas práticas pedagógicas dos Professores como ir além dos registros com folhas de ofício, giz de cera, buscando outras materialidades, deixando a criança criar, experienciar situações do cotidiano” (G1); o pesquisado G7 destaca que “toda Rede tem buscado organizar novos espaços e materialidades”; já o pesquisado G11 salienta que “vejo Escolas menos coloridas e com materialidades diferenciadas sendo oferecidas, além de muitos elementos não estruturados, que possibilitam e estimulam à criação, mais produções das crianças e menos dos adultos, registros do processo de aprendizagem e não apenas do produto final, entre outros”; o pesquisado G3 destaca que “algumas ainda precisam de mais investimentos e espaços pensados para atender espaços brincantes e de interações”. Esses relatos expõem um movimento nas Escolas pensando na reestruturação dos espaços e ambientes oferecidos às crianças. Cabe ressaltar que o pesquisado G3 diz que algumas Escolas ainda precisam de mais investimentos quando se trata de proporcionar espaços brincantes e de interações, ainda não se chegou a um ideal, mas os movimentos são em busca de proporcionar esses espaços e ambientes mais ricos para as crianças.

O mesmo questionamento foi direcionado ao grupo de Professores P, “se você identifica mudanças nos ambientes das Escolas (salas de aula) e na infraestrutura com a implementação da Proposta”? Os Professores responderam que sim, porém conforme destacado pela pesquisada P2 “em algumas Escolas eu vejo essas mudanças, em outras acredito que alguns Professores têm medo da mudança”; outra resposta relevante foi a da P4 “Em algumas Escolas sim, mas também percebo ainda muita resistência de alguns Profissionais da aceitação da Proposta”; já a P6 respondeu: “algumas, reorganizações dos espaços, o brincar como prioridade, diferentes materiais, mas volto a afirmar, no meu caso, não deixo de envolver

práticas que acredito”; P9 salientou que “todo ambiente vem sendo repensado. Em sala de aula juntamente com as crianças vamos construindo ao longo do ano diferentes propostas. Os ambientes são cheios de possibilidades, diferentes espaços”; P12 descreveu que “a sala é arrumada pelos Professores e pelas crianças, às vezes, as crianças gostam muito dos recantos. Os espaços externos também são muito usados, normalmente é lá fora que encontramos coisas maravilhosas e onde nascem muitas pesquisas.”

A partir dessas respostas infere-se que muitas concepções de espaço e de protagonismo da criança nesses ambientes, é o que propõe a abordagem de Educação da Infância de Reggio Emilia, a criança enquanto participante da escolha e organização desses espaços e recantos.

Entende-se que o Professor é um dos principais atores nesse fazer pedagógico diferente do tradicional. A fim de entender como os Professores têm se apropriado e qual seu envolvimento na Proposta em curso, foi questionado ao grupo P, “como avalia o seu envolvimento com a Proposta em curso”? 50% do grupo dos Professores avalia como seu envolvimento sendo “muito bom”; 33,3% consideram seu envolvimento “bom”; e, 16,7% consideram seu envolvimento “ótimo”.

A partir dessas respostas, entende-se que 100% do grupo P de entrevistados se enxerga como integrante e envolvido na Proposta em curso. A partir desse envolvimento, foi elencado abaixo o sentimento pessoal enquanto Gestor (a) em relação a Proposta de Educação Infantil que está se constituindo:

Quadro 6- Percepção do grupo de Gestores com relação a Proposta de Educação Infantil que está se constituindo

No primeiro momento desafiador, resgate das memórias de infância para podermos ofertar para nossas crianças a simplicidade, a experiência, vivência, a criatividade e imaginação. (G1)
O sentimento que me representa é realização, pois sempre existiu e existirá resistência ao novo. Embora que em passos lentos estejamos ganhando espaço e a confiança do grupo de Educadores e Famílias, é visível a aprendizagem das crianças através dessa nova Proposta, buscamos cada vez mais aprimorar nossos espaços de vivências e motivar os colegas Educadores. Acredito que estamos no caminho certo e que em breve nossas Escolas Infantis serão referências no Estado. (G2)
Eu não vejo que isso esteja se constituindo somente agora. Vínhamos numa caminhada, com diferentes autores defendendo o protagonismo e a aprendizagem das nossas crianças há muito tempo. Ideias de Reggio Emilia são bem-vindas, mas muito antes de falar dessa proposta estávamos querendo uma Escola com mais direitos de aprendizagem, espaços brincantes, liberdade de escolha para os pequenos e materialidades sustentáveis, usando a natureza como grande laboratório de conhecimento. (G3)_
Satisfação e alegria em perceber que a potencialidades das crianças estão sendo evidenciadas de maneira que as aprendizagens ocorrem naturalmente. (G4)
Sentimento de realização. De ver que é possível fazer melhor para nossas crianças. (G5)
Sentimento de resgate da minha infância. Dê ver o prazer das crianças brincar, com coisas simples! (G6)

A proposta é encantadora, e necessita de muito estudo, envolvimento e encantamento dos Profissionais para acontecer, estamos no caminho. (G7)
Sinto-me muito feliz em poder, junto com os colegas caminhar em uma Proposta que tem a criança como protagonista, oferecendo-lhe diferentes contextos e momentos especiais na Escola da Infância. (G8)
De que as crianças estão mais livres e felizes criando livremente aquilo que tem vontade no momento em que está vivendo. (G9)
Satisfação e alegria. (G10)
Sentimento de satisfação, de confiança e credibilidade. (G11)
É de gratidão e de orgulho pelo crescimento do meu grupo. (G12)

Fonte: AUTORA (2021).

A partir desses dados, compreende-se que a maioria dos Gestores se encontram com sentimento de satisfação com relação à Proposta, felizes de junto com seu grupo poder crescer, inspirar-se e proporcionar o melhor para as crianças. Nessa direção, em destaque a fala da pesquisada G2:

O sentimento que me representa é realização, pois sempre existiu e existirá resistência ao novo. Embora que em passos lentos estejamos ganhando espaço e a confiança do grupo de Educadores e Famílias, é visível a aprendizagem das crianças através dessa nova Proposta, buscamos cada vez mais aprimorar nossos espaços de vivências e motivar os colegas Educadores. Acredito que estamos no caminho certo e que em breve nossas Escolas Infantis serão referências no Estado.

Quanto ao grupo de Professores, foi direcionado o seguinte questionamento: “Como você avalia a Proposta da Educação Infantil do Município de Panambi/RS que busca inspirações na abordagem italiana de Reggio Emilia?” 50% responderam que “com adequações a nossa realidade, é possível de se ter como inspiração” e 50% disseram que “identifico o quadro de Professores mobilizados para que a Proposta dê certo. Havia ainda as possibilidades “inaplicável pela nossa realidade”, “os educadores estão descrentes que seja possível” e “não responde às nossas necessidades”, sendo que essas opções não foram assinaladas pelo grupo de Professores. Os dados demonstram o grupo de Professores mobilizados na Proposta e acreditando que a abordagem de Reggio Emilia é inspiração para a Rede Municipal.

Solicitou-se aos dois grupos (Gestores e Professores) para que em cinco palavras, apresentassem sua síntese da Proposta de Reggio Emilia em construção na Rede de Panambi. A partir das respostas, ilustrou-se abaixo a figura, em forma de nuvem de palavras. As palavras que se sobressaem entre os dois grupos são protagonismo, escuta, criança, infância, espaços e conhecimento.

Figura 9 - Nuvem de palavras criada a partir da síntese dos Gestores e Professores



Fonte: AUTORA (2021).

Em análise da imagem, identifica-se que os dois grupos colocam em evidência a palavra protagonismo. A partir disso, propomos algumas reflexões: os Profissionais da Educação da Infância, estariam se apropriando e possibilitando que a prática de autoria esteja acontecendo entre eles e as crianças? Estariam imbuídos no propósito de constituir um novo olhar para a criança e a infância? Porque quando se fala em protagonismo, se estabelece um ponto de partida para romper, em definitivo, com o olhar para a Educação da Infância tradicional que ainda deixa resquícios, ou a palavra Protagonismo estaria tão presente em seu vocabulário que estaria sendo usada por “modismo”? Ousamos propor a ideia de autoria e não de protagonismo em função da polissemia deste conceito e de seu uso em diferentes campos. Sua apropriação pelo neoliberalismo faz com que seja utilizado num sentido muito diferente do que desejamos para nossas crianças e para a infância. Não queremos crianças empreendedoras, “mini-executivos”, sufocadas de atribuições desde a tenra infância, mas seres humanos que cresçam livres e capazes de encontrar sentido para suas vidas.

O conceito de autoria sugerido por nós e expresso pelos Professores e Gestores, infere que a construção da identidade da Rede de Educação Infantil de Panambi, poderia estar tomando como base os princípios da Educação da Infância de Reggio Emilia, quando assinalam a criança como centro e a prática da escuta como síntese dessa construção.

Quanto à construção ou não de uma identidade, o gráfico abaixo ilustra as respostas da pergunta “na sua visão a Educação Infantil no Município de Panambi, com sua proposta de Educação da Infância com base nos princípios de Reggio Emilia, pode desenvolver uma identidade própria e servir de referência para outras Redes de ensino?” Realizada com grupo de Gestores e de Professores. Os dados do gráfico revelam que 83% dos dois grupos acreditam que “sim”, 13% “tem dúvidas se isso vai acontecer”, e 4% disseram que “não”.

Gráfico 22- Panambi com sua Proposta de Educação da Infância pode desenvolver identidade própria e servir de referência



Fonte: AUTORA (2021).

Compreende-se que a partir das formações que foram vivenciadas pelos dois grupos, pelos estudos realizados nas Escolas e pelo andamento da Proposta, que a grande maioria dos representantes dos dois grupos acredita em uma construção de identidade enquanto Rede e que Panambi pode sim servir como referência nessa Proposta.

Dessa forma, destaca-se que os dois grupos se sentem pertencentes à essa construção de identidade enquanto Escola e enquanto Rede de Educação Infantil. Um movimento que objetiva repensar a Educação da Infância, nasceu em Panambi há 5 anos, “um ato de coragem” como destacou Joe Garcia (2021. p.18) quando fala sobre o nascimento de novas pedagogias. Dessa

forma, podemos dizer que essa iniciativa vivida na cidade de Panambi, de tomada de outros rumos para a Educação da Infância, é um ato de coragem por parte dos Professores e Educadores que acreditam nela.

Quais as conexões e sobretudo, quais reflexões a Abordagem da Educação da Infância de Reggio Emilia tem proposto para a os educadores da Rede de Educação Infantil de Panambi é o que trataremos na sequência.

4.8 Conexões: Reggio Emilia e Panambi

Ao fazer um levantamento histórico sobre a cidade de Reggio Emilia, Garcia (2021) retrata que os registros partem de 187 A. C., onde os romanos construíram uma estrada inicialmente conhecida como “Via Emilia”, onde se instalou um acampamento militar e, também um centro de administração com um fórum, “[...] naquela época, um fórum era um lugar público, uma praça onde a população podia se reunir para tomar decisões, ou para comercialização de mercadorias” GARCIA (2021, p. 28). Para o autor, esse local em que iniciou a cidade de Reggio Emilia tem suas representações como “um lugar de proteção e de decisões”, para ele, de algum modo há uma conexão com o forte espírito presente no rumo tomado pela Educação da Infância de Reggio Emilia.

Garcia (2021, p. 31) revela que a partir da cidade já instalada, por muitos anos Reggio Emilia esteve sob o poder de ducatos, a cidade com sua população ansiava e desejava por liberdade. Com o apoio de Napoleão Bonaparte em 1796, e com seus ideais de “igualdade, liberdade e fraternidade”, foi possível iniciar essa mudança.

Segundo Napoleão Bonaparte, ali estava a cidade italiana mais preparada para a liberdade. Em uma carta a Reggio Emilia ele escreveu que a coragem e a determinação de seus habitantes para conquistar a liberdade seria um exemplo para a Itália e que a cidade receberia sua gratidão no futuro. (GARCIA, 2021, p. 36).

Esses momentos históricos e importantes para a cidade estão ilustrados pelas suas ruas, ao circular, é possível visualizar uma “espécie de documentação pedagógica”, como denomina Garcia (2021), que retrata a história daquele povo, e suas raízes inspiradas nos ideais, enquanto um local de valores de proteção, liberdade, coragem e decisões.

O autor, que tem relações com a cidade, expõe que essas raízes estão presentes na Educação da Infância de Reggio Emilia, que hoje é inspiração para o mundo todo. Considera a

cidade como “coração do mundo” na Educação da Infância, que alimenta o resto do mundo com esperança. No seu entender, a Educação da Infância que existe lá, é uma amostra de como será a Educação Infantil do futuro, e que Reggio Emilia é importante na história da Educação do Planeta. (GARCIA, 2017).

Um outro olhar para o ser criança e viver a infância, as Escolas de Reggio Emilia têm nos ensinado. E, talvez, o caminho a percorrer esteja relacionando com o que Garcia (2017, p. 72) descreve como sendo uma “[...] maneira de encontrar nossa própria visão de futuro e dar-lhe um espírito, reunir determinação e começar a construir algo novo, preparando e empilhando tijolo por tijolo”, construída a partir da imagem de criança e a infância que se acredita, ou seja, a Rede de Educação Infantil de Panambi construindo sua própria identidade a partir dessa inspiração, do coração da infância no mundo que é Reggio Emilia.

A constituição de uma identidade é um processo gradativo e dinâmico realizado em contexto. No caso da Rede de Panambi, a Proposta em curso, sob os princípios de Reggio Emilia, permite que se recorra à gênese dos primeiros habitantes das terras Panambienses: os indígenas e seus conceitos a respeito da vida, da natureza e da educação das crianças. Pode-se recorrer às raízes de uma Educação da Infância humanizadora presente na cultura indígena dos primeiros povos que habitaram as terras de Panambi, o Vale das Borboletas Azuis. O equilíbrio, a defesa da vida, da terra e a sinergia em que viviam estavam diretamente relacionados à manutenção de um propósito maior como civilização que precisava ser perpetuado ao longo das gerações. Dessa forma, a busca por uma Educação da Infância que valoriza a experiência de vida da criança, com olhar no presente e no futuro, é um encontro com os primórdios da educação da infância vivida pelos antepassados autóctones. No entender de Nascimento, Brand e Urquiza (2006, p.8) na pedagogia indígena

[...] a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil.

Os movimentos e a relação de respeito com a criança antes mesmo do seu nascimento, manifestos na preocupação com a saúde, com a alimentação e a valorização do coletivo, estavam presentes na educação indígena. A autonomia, liberdade de movimentos e o contato com tudo que a natureza oferece têm suas raízes nos princípios da pedagogia indígena e agora almejados na Proposta em curso.

Para Schaden (1974, p. 60) a criança indígena é criada dentro de uma atmosfera que proporciona sua independência e autonomia “[...] O extraordinário respeito à personalidade e à vontade individual, desde a mais tenra infância, torna praticamente impossível o processo educativo no sentido de repressão.”

A experiência de vida que se deseja para as crianças do presente, Panambi já viveu em seus antepassados, o que nos permite afirmar que há uma proposta sendo implantada com princípios claros ao olhar para Reggio Emilia, ao mesmo tempo que, de certa forma, “presta contas” ao seu passado. A pesquisa realizada com Professores e Gestores demonstra evidências concretas que se está constituindo uma identidade própria na Rede por ressignificar os pilares dos primeiros habitantes das terras Panambienses e por seguir escrevendo a história na Educação Infantil com apoio dos marcos de Reggio Emilia. Como vimos, alguns princípios da educação Reggiana, dialogam com a identidade da Educação da Infância que está se constituindo em Panambi, são expressos pelos Professores e Gestores como sendo os movimentos de escuta às crianças e as oportunidades oferecidas a elas, que favorecem a sua autonomia e protagonismo.

Assim como Reggio Emilia, com sua identidade reconhecida mundialmente, com o passar dos anos foi construindo uma maneira *sui generis* de Educação da Infância, Panambi que se localiza a mais de 10 mil quilômetros de distância de Reggio Emilia, é uma Cidade que se caracteriza como aberta a fazer diferente, transformar com olhar inovador. Agora, Panambi está apostando na Educação da Infância, dentro de suas particularidades e contexto social, está caminhando para a constituição de uma perspectiva diferente de Educação Infantil, específica de sua localidade e dentro da sua realidade. Talvez não tenha a mesma publicidade e dimensão da Educação da Infância de Reggio Emilia, mas está no caminho para que a Rede se identifique dentro de suas peculiaridades e o que é mais importante, atendendo à educação como direito, o desenvolvimento humano como meta, a cidadania e o espírito coletivo como objetivos a alcançar com a educação das crianças panambienses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
 de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
 Loris Malaguzzi*

Veia Vecchi, uma das grandes atelieristas, assemelha o desenvolvimento da Abordagem de Educação da Infância de Reggio Emilia à flor de chicória selvagem, que é comum na Itália, mas não é em todos os ambientes que se torna robusta e potente, sendo necessário que encontre um ambiente propício para que se desenvolva, assim é a essa abordagem que é conhecida como o “coração da educação da infância no mundo.” (VECCHI, 2017).

O primeiro ponto de reflexão, é que uma proposta a ser desenvolvida sempre estará implicada na organização da sociedade local, como visto, os processos que acontecem em Reggio são uma organização da sociedade local, imbricados em sua cultura local. Nesse sentido, é necessário que se pense primeiramente, que não há como fazer uma cópia de práticas, porque ela não terá os mesmos resultados, ou seja, a flor de chicória azul que é comum nas ruas e calçadas da Itália, não terá o mesmo brilho nas terras e ruas da Cidade de Panambi.

Estaria então a Educação Infantil do Município de Panambi constituindo uma identidade própria a partir da experiência que se tem buscado como inspiração?

Foi esse o principal questionamento que mobilizou essa pesquisa de Mestrado, o qual tem suas raízes na escolha profissional da pesquisadora desse tema, porque “os temas precisam nascer da vida.”¹⁵ Essa foi uma frase dita pela professora Dr^a Jaqueline Moll, e de fato, esse tema nasceu de suas vivências enquanto Professora e Coordenadora Pedagógica de Escola na Rede de Educação Infantil de Panambi.

Esse trabalho se propôs a compreender se a Rede tem constituído uma identidade própria a partir dessa da Proposta que está completando cinco anos dos primeiros encaminhamentos,

¹⁵ Declaração feita em uma aula do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI, pela prof. Dr^a Jaqueline Moll.

dos processos de formações e das manifestações de intenção por parte da Coordenação Pedagógica de Educação Infantil da SMEC.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada inicialmente, pode-se compreender algumas características dessa abordagem, seus pilares principais, que a caracterizam como sendo referência em Educação Infantil. Dessa forma, a partir desses dados compreende-se que essa abordagem é única, pois é uma característica local que nasce daquela sociedade, há uma história que originou e constitui o que hoje é a educação da infância de Reggio Emilia, essa ideia vem ao encontro do que uma Professora considerou relevante durante a pesquisa: “não vejo como possível copiar uma prática sem as mesmas condições (P7). Nesse sentido, compreende-se que a caminhada existente na Educação Infantil do Município de Panambi, não pode se configurar uma cópia de práticas, dessa forma não seria constante, mas que sim, estão se constituindo algumas práticas que se configuram com uma construção de identidades.

Para Garcia (2021, p. 17), que tem relações e é um dos grandes pesquisadores dessa abordagem, “[...] as pedagogias não nascem prontas, mas elas nascem. E de modo parecido com o que ocorre com os seres humanos, esse nascimento guarda uma relação direta com o lugar, com a história e com as pessoas que dele participam.” Nesse ínterim, e trazendo para o local de pesquisa que é a Cidade de Panambi, a partir dos dados levantados, pode-se identificar que sua Rede de Educação da Infância possui características únicas também ideais e valores.

A partir dos dados obtidos, pode-se perceber que a maioria dos Professores e Gestores pesquisados possuem mais de 16 anos de atuação como Professor, ou seja, já passaram por diversas propostas de novos fazeres pedagógicos instituídos pelas legislações que vão se aprimorando em favor de uma educação, que atinja a todos em questão de quantidade e principalmente de qualidade.

Compreendeu-se também, à luz da pesquisa, que existem várias infâncias, e que sua concepção está diretamente ligada às culturas locais, às famílias, a uma localidade. Na Cidade de Panambi, dentre o grupo de Professores e Gestores pesquisados, destaca-se que a concepção da infância para alguns é ser ativo, escolher, vivenciar e experimentar diferentes espaços que oportunizam a autonomia da criança. Uma das Gestoras participante da pesquisa ressaltou sobre o papel da Educação Infantil nas infâncias: “Acredito que a Educação Infantil precise ser o tempo mais rico de experiências na vida dos pequenos. As Escolas precisam ter grama, areia, pátio com sombras e terra. As salas podem ser espaço de interação entre grupos de alunos de idades diferentes, com temas propostos e interações com materiais riscantes, jogos, tintas e letramento, espaços de pesquisa. Cada Professor precisa acreditar, estudar e buscar fazer o seu

melhor.” (G3). Por outro lado, a partir dos dados dos dois grupos, que externaram seus conceitos de criança e de infância, vemos que para alguns ainda há uma visão “romantizada” sobre o que é ser criança e viver a infância. Entendemos que a rede ainda precisa amadurecer melhor essa concepção. Quem são suas crianças? Que infâncias se quer proporcionar nas escolas de educação infantil de Panambi? Esse é um debate para toda a comunidade, pois somente assim iniciará um processo de desconstrução do discurso e da visão romantizada da infância que ainda existe entre a sociedade. Ademais, uma mudança para que seja consistente precisa considerar a participação de toda a sociedade local.

Ao final desses cinco anos de construção, identifica-se que há um movimento em que as Escolas têm buscado repensar os espaços pedagógicos oferecidos às crianças, procurando escutá-las, o que se entende como passo primordial em todo esse processo, primeiro é preciso ouvir as crianças... Através da resposta de um Gestor e de uma Professora durante a pesquisa, observou-se suas percepções sobre esse percurso, quando compreendem como uma trajetória em curso, que ainda não está acabada: “Estamos nos apropriando da Proposta gradativamente.” (G1). “Acredito que precisamos ainda estudar mais e sempre estar buscando conhecimentos.” (P2). E quando se colocam como aprendizes nesse movimento que está acontecendo na Rede: “Precisamos estar abertos ao novo, ao diferente para que as mudanças realmente aconteçam para que nossas crianças sejam realmente beneficiadas.” (P4).

Sobre a proposta em curso, foi solicitado aos Gestores e Professores, que em cinco palavras, apresentassem sua síntese das características da proposta de Reggio Emilia que identifica na proposta em Panambi, foi explicitado com maior incidência o Protagonismo e a Escuta. Esses dois termos trazem uma reflexão, se de fato os professores têm se apropriado desses conceitos e incorporado em sua prática, com significado de autoria por parte das crianças, ou os professores estariam mencionando por serem palavras em evidência no momento?

Sobretudo, compreende-se que poderia estar se consolidando na Rede um “olhar” singular para as crianças e as infâncias, o que se constitui como um entendimento e olhar próprio dos Profissionais que compõem a Rede. Destaca-se o que uma Professora argumentou durante as suas respostas quando falou sobre as crianças: “Elas precisam ser felizes em meio a tudo isso” (P5).

Compreendeu-se que cada Escola está buscando se apropriar de sua maneira e de acordo com a sua realidade do ideal de Educação da Infância que se acredita enquanto grupo. Uma Professora fez a seguinte observação durante a pesquisa: “Não sei muito da realidade das

demais Escolas, mas sei que enquanto grupo de Professores de Educação Infantil, estamos nos apropriando da nova pedagogia e no caminho para que tudo dê certo, estudando cada vez mais e nos reinventando enquanto Professores. Crescemos muito enquanto grupo de Escola e nos tornamos profissionais que estão em busca constante para aprender e criar oportunidades para os nossos pequenos.” (P8).

Acredita-se que a pesquisa está contribuindo com o processo de constituição de identidade enquanto Rede de Educação Infantil de Panambi, e principalmente, auxiliando no andamento desse processo, visto que o aprofundamento do estudo da abordagem Reggiana, durante o percurso, propõe a retomada de princípios e valores que se quer construir enquanto profissionais que fazem parte da Educação da infância do Município.

A Abordagem de Reggio Emilia traz subsídios que estão contribuindo com o traçar de uma caminhada, e como já colocava Rinaldi (2020), essa aproximação com a abordagem nos permite cultivar a esperança e aperfeiçoar aquilo que é necessário.

Quanto à constituição ou não de uma identidade, foi buscado apoio nas contribuições de Habermas (1976, p.79) que definiu a identidade coletiva como sendo uma junção dos “eus”, dessa forma, a identidade coletiva sempre estará implicada na identidade individual de seus membros. Sendo assim, é possível identificar que há uma constituição de identidades em cada Escola de Educação Infantil da Rede, reconhecidas em uma identidade maior representada pela Rede de Educação Infantil de Panambi/RS.

Garcia (2021, p. 18 e 19) ressalta que “[...] todo nascimento é um ato de coragem.... e que Reggio Emilia é uma Cidade com um forte espírito de inovação e de coragem”, por isso é inspiração. Panambi, de certa forma, também é uma cidade com esse espírito de fazer e proporcionar uma Educação da Infância para, pelas e com as crianças, porque se propôs a fazer diferente.

Da mesma forma que a lagarta sofre sua metamorfose e vira uma borboleta, símbolo da Cidade de Panambi, porque aqui sobrevoavam muitas borboletas, de igual natureza Ciampa (1987, p.74) declara: “identidade é metamorfose”, porque também sofre transformações, a Rede de Educação Infantil de Panambi está em uma caminhada de transformação, ou seja, uma identidade em metamorfose.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Chiodi Camila. **As artes de governar o currículo da educação infantil: A Base Nacional Comum Curricular em discussão**. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Conecta/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Camila%20Agostini%20-%20Mestrado%20PPGICH.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2021.

ANDREETTO, Valéria Gonçalves. **Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância**. 2014. 154 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319177>>. Acesso em: dez. 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

ARROYO, Miguel Gonzales. O significado da infância. *In*: I Simpósio Nacional de Educação Infantil. **Anais...** Brasília: MEC, 1994. p. 88-92.

AVIZ, F. R. S.; SANTOS, T. R. L.; RIBEIRO, N.M. Sociologia da infância e pedagogia freireana: algumas aproximações. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-20, 2021.

BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação na Abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro**. Universidade de São Paulo. 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032012-161504/publico/NAYARA_VICARI_DE_PAIVA_BARACHO_corrigido.pdf. Acesso em dez. 2020.

BARROS, M. I. A. (Org). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan/Abr. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** (2018). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: janeiro 2021

BURDZINSKI, Edina Maria. **Aspectos Epistemológicos da Abordagem de Reggio Emilia na educação infantil: uma leitura a partir da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn.** 2017. 131p. Dissertação (mestrado)- UFFS- Universidade Federal da Fronteira Sul. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1770/1/BURDZINSKI.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história de Severina.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. **Convite a Dança.** In: VECCHI, Veia. **Arte e criatividade em Reggio Emilia:** explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa.** 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DEWEY, J. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **A montanha e o videogame:** escritos sobre educação. São Paulo: Papirus, 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2017.

FOCHI, Paulo Sergio. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019a.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Márcia. **Compreendendo a infância**: como condição de criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, H-G. **Verdad y método I**. Trad. de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme, 2003.

GARCIA, Joe. Viagem ao Coração da Educação Infantil. *In.*: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. **Educação Infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2017.

GARCIA, Joe. **Um lugar chamado Reggio Emilia**. 1. Ed. Curitiba. Istruzione, 2021.

GARDNER, Howard. Apresentação. *In.*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emília em transformação. Tradução, Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Ed. Penso 2016. p. 13-16

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense. 1983. (Original publicado em 1976)

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 28 de Abr. de 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados. Dados município de Panambi**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/panambi.html>. Acesso em: 05 de jun. 2021.

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. *In.*: GATTI, B. (Org.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp/SP, 2015. p. 75-82.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2020. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 05 de jun. 2021

JACQUES, M. G. C. Identidade. *In.*: STRAY, M. N. *et al.* **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 159-167.

KOCH, Marta Maria Guerra. **Perspectivas pedagógicas para a educação infantil:** a presença da bibliografia italiana na produção científica brasileira. Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC. 2019. Dissertação (mestrado). Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/cursos/programas/programa-de-pos-graduacao-em-educacao/dissertacoes-recentes>. Acesso em dez.2020.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari. N. F. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 2, n. 01, jun. 2000.

LIPPI, E. A.; NOGARO, A.; LUFT, H. M. **Acolhimento da criança de 3 a 5 anos na escola de Educação Infantil.** Curitiba: CRV, 2017.

LOSS, A. S.; SOUZA, F. B. de; VARGAS, G. **Formação em educação Infantil:** aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **A Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 1986.

MAHONEY, A. A. Introdução. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.) **Henri Wallon:** psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 9-18.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS FILHO, José. **Quem cuidará das crianças?** A difícil tarefa de educar os filhos hoje. São Paulo: Papirus, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013. 306f. Doutorado em Educação Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2013.

MARTINS FILHO, Altino José; Lourival José. Encontro entre as culturas infantis e as minúcias da vida cotidiana: inspirações para o fazer-fazendo da docência na educação infantil. In: LOSS, A. S.; SOUZA, F. B. de; VARGAS, G. **Formação em educação Infantil:** aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. 2003, vol.9, n.2, pp.191-211. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: dezembro/2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2016.

NASCIMENTO, A., BRAND, A., URQUIZA, A. **Entender o outro - A criança indígena e a questão da educação infantil**. ANPed 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2355.pdf>. Acesso em jan. 2022

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 23, n. 79, 2008.

NOGARO, Arnaldo; NOGARO, Ivania. **Primeira infância: espaço e tempo de educar na aurora da vida**. Erechim: Edifapes, 2012.

NOVOA, António. **Professores Imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAGANO, Andrea. Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças. *In.*: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. **Educação Infantil em Reggio Emilia: reflexões para compor um diálogo**. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2017.

PALMER, R. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1969.

PANAMBI. **Página da Prefeitura Municipal de Panambi**. Disponível em: <https://www.facebook.com/prefeituradepanambi>. 2020. Acesso em: junho 2021

PANAMBI. Parecer CME (Conselho Municipal de Educação) 003/2017. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Panambi. 2017**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1J8s8616f_-fHZhNo7A0HcpqGoPwzmMw-/view. Acesso em: 07 de junho 2021

PANAMBI. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular**, 2019.

PANAMBI. **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Panambi&oldid=61195803>. Acesso em: 05 junho 2021.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**. Caxias do Sul: Educs, 2013.

PELOSO, F. C. Infância e crianças: contribuições da teoria historicocultural de Vigotsky para compreender a criança como sujeito histórico e social. XI Educere. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2013.

PHILLIPS, A. **Winnicott**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

PINHEIRO, Deise Raquel Cortes. **As imagens de criança na escola da infância: espaço, tempo e materiais.** Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul-UNIJUI. 2018 Dissertação (mestrado). Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/6096>. Acesso em dez. 2020.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. *In:* PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As Crianças: contextos e identidades.** Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997, p. 33-73.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In:* PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As Crianças: contextos e identidades.** Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997, p. 9-29.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Tradução Suzana Menescal. São Paulo: Graphia Editorial, 1994.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e Redes formativas.** São Paulo: Panda Educação, 2018.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137- 162, jul./dez. 2002b.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVk9wZS3Pf/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: Out. de 2021.

REGGIO CHILDREN. **Regimento Escolas e Creches para a infância da comuna de Reggio Emilia**, 2013.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ROMERO, Tais. **A escola de Educação Infantil não é.** Pedagogia Subjetividade. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/search/top?q=pedagogia%20subjetividade> Acesso em: maio 2021

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou Da Educação** (Livro Primeiro). São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Carine Lasso Porciúncula. **Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2012. Dissertação (mestrado). Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_PR_82666b523c335f3870f0433dd4e422fa. Acesso em dez. 2020.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, vol. 13. 2000. p. 145-164. DOI: Link: <http://dx.doi.org/10.1016/j.envres.2010.05.007>.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em: projectos.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf. Acesso em novembro 2021

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (organizadoras). **A Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SAVATER, Fernando. **O valor de Educar**. São Paulo; Martins, 1998.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: E.P.U. - EDUSP, 1974.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil**. Centro Universitário UNIVATES. 2015. Dissertação (mestrado). Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1050/1/2015MariangelaCostaSchneider.pdf>. Acesso em dez. 2020.

SILVA, Sandra Mara de Ramos. **Atuação de Professores e a influência das escolas de Reggio Emilia**. Dissertação (mestrado). Centro Universitário FIEO. 2016. Acesso Em dez. 2020.

SILVA, Vilma Justina da. **Encanto e coerência: a infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a política para a educação infantil no município de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação (Currículo)) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19570/2/Vilma%20Justina%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

SINAY, Sergio. **A sociedade dos filhos órfãos: quando pais e mães abandonam suas responsabilidades**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

SOUZA, M. M. P; SANTOS, A. P. Repensando a identidade nas organizações: por uma visão integrativa de práticas, discursos e racionalidades. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 6, 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: ANPAD, 2010.

STEMMER, M. R. G. S. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Orientador(a): da Prof(a). Dra. Nadir Zago e co-orientação da Prof(a). Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes. Disponível em http://www.qprocura.com.br/dp/87896/Educacao-infantil-e-pos_modernismo:-a_abordagem-Reggio-Emilia.html. Acesso dez. 2020.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

TONETTO, M. R.; MARANGON, D.; MONTEIRO, T. L. Influências de concepções sociológicas na construção de uma sociologia da infância. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.5244>

VECCHI, Veia. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Ensaio de Psicologia. São Paulo: Dinalivro, 2012.

WINNICOTT, D.-W. **O ambiente e os processos de maturação**. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed. 2006.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZAMBONATO, Catia Franckziak. **Campos de experiências na base nacional comum curricular**: reflexões, desafios e possibilidades para a educação infantil a partir do diálogo com a abordagem Reggio Emilia/Itália. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS, 2020.

APÊNDICES

1 Poderia explicar o que entende por infância?

2 Qual sua compreensão sobre o “ser criança”?

3 Da alternativa abaixo assinale as quatro que você considera mais importantes o Professor ter como características para atuar na Educação Infantil?

- Formação na área
- Ser afetivo
- Ter conhecimento sobre desenvolvimento infantil
- Ter noção clara do que significa a infância e o ser criança
- Incentivar e desenvolver a criatividade nas crianças
- Demonstrar autoridade junto às crianças
- Ter atitudes proativas para estudar
- Fazer planejamento e participar das formações

4 Você conhecia os princípios da Abordagem de Educação da Infância de Reggio Emilia antes da nova Proposta Pedagógica de Panambi?

- Sim
- Não
- Em parte

5 Como você avalia a Proposta da Educação Infantil do Município de Panambi/RS que busca inspirações na abordagem italiana de Reggio Emilia? Assinale a(s) alternativa (s) que sintoniza (m) com sua opinião.

- Perfeitamente aplicável ao Município
- Inaplicável pela nossa realidade
- Com adequações, é possível aplicar à nossa realidade
- Percebo os Educadores descrentes que seja possível
- Não responde às nossas necessidades.
- Identifico o quadro de Professores mobilizado para que a Proposta dê certo

6 Que princípios orientam a Proposta Pedagógica da sua Escola? Qual sua participação nela?

7 Como é feita a Formação dos Professores na sua Escola para atuar segundo a Proposta? Assinale a (s) alternativas (s) que correspondem ao seu entendimento:

- Disponibilizo leituras e materiais
- Busco trazer pessoas que tem entendimento sobre a Proposta para dialogar
- Tenho estudado a Proposta para depois disseminar no grupo de Professores
- Estamos visitando outros espaços que estão com a Proposta mais avançada
- Estamos buscando formações online sobre o assunto
- Estou buscando sensibilizar o grupo para a Proposta
- Não responde às nossas necessidades.

8 Assinale a(s) alternativa(s) que mais se aproxima (m) de como você avalia o trabalho dos Professores junto às crianças com base na Proposta?

- Criam novas atividades com base nos princípios de Reggio Emilia para melhorar a aprendizagem das crianças.
- Percebo uma postura diferenciada, de escuta e protagonismo da criança
- Percebo que há mais cuidado no que se oferta para as crianças, o Professor busca oferecer diferentes experiências

- Não se sentem atraídos pela Proposta.
- Já pode-se perceber bons resultados
- Essa Proposta não se aplica a nossa realidade
- Nem todos os Professores abraçaram a ideia.

9 A Escola tem trabalhado junto aos Pais e à Comunidade Escolar sobre a nova Proposta?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, como isso ocorreu?

10 Como se dá o acompanhamento dos planejamentos dos Professores para a implementação da Proposta inspirada em Reggio Emilia?

- Não acompanho
- Acompanhamento em partes
- Acompanhamento integralmente
- Caminhamos juntos na construção do que será disponibilizado para as crianças

11 Após 4 anos de vigência de uma Proposta Pedagógica que tem como horizonte os princípios da Educação da Infância de Reggio Emilia, é possível encontrar evidências que demonstram que ela está cumprindo seus objetivos?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, cite exemplos.

12 Assinale a (s) alternativa (s) que diz (em) respeito ao seu envolvimento com a Proposta em curso. Você:

- Procura material além do que é fornecido nas Formações.
- Busca novidades para complementar a Proposta de sua Escola
- Interessa-se por estudar e conhecer teoricamente de maneira mais profunda a Proposta
- Fico com o que é proposto
- Acredita que a Proposta não é adequada para o Município de Panambi.

13 Você acha que esse novo fazer pedagógico contribui para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças?

- Sim
- Não
- Mais sim do que não
- Mais não do que sim
- É fora da nossa realidade

14 Assinale quais pilares da Educação da Infância de Reggio Emilia fazem parte das suas práticas pedagógicas enquanto Coordenador/Diretor:

- Busco fazer registros de mini -histórias e narrativas
- Os espaços pedagógicos da minha Escola foram remodelados pensando no protagonismo da criança
- Na nossa Escola, escutamos as crianças e permitimos que sejam protagonistas de sua aprendizagem
- Disponibilizamos diferentes materialidades que permitem a criança explorar, vivenciar e criar nos espaços coletivos
- Essa Proposta não se aplica a nossa realidade

15 Qual o sentimento pessoal enquanto Gestor(a) em relação a Proposta de Educação Infantil que está se constituindo?

16 Na sua visão, a Educação Infantil no Município de Panambi, com sua proposta de Educação da Infância, com base nos princípios de Reggio Emilia, pode desenvolver uma identidade própria e servir de referência para outras Redes de Ensino?

- Sim Não Tenho dúvidas se isso vai acontecer
 A Proposta não se aplica a Redes como a de Panambi
 Não tenho condições de opinar

17 Em cinco palavras, apresente sua síntese da Proposta de Reggio Emilia que você identifica na Proposta em curso em Panambi.

18 Há algo que gostaria de acrescentar que não lhe foi perguntado?

APÊNDICE B

Questionário para Professores

(<https://forms.gle/vhuxXWBpHpmtaCeQ7>)

Você está sendo convidado(a) a responder este questionário anônimo, online, que faz parte da coleta de dados da pesquisa: **A constituição da identidade da Rede de Educação Infantil do Município de Panambi/RS em diálogo com a Educação da Infância de Reggio Emilia**, sob execução da pesquisadora Adriane Graeff e seu orientador Arnaldo Nogaro. A pesquisa busca analisar quais as contribuições que a Abordagem italiana de Reggio Emilia tem proporcionado na construção da identidade da Rede Municipal de Educação Infantil do Município de Panambi no Noroeste do Rio Grande do Sul. Com isso busca-se subsídios para: diagnosticar e compreender se a Proposta Pedagógica em curso na Rede Municipal de Educação Infantil de Panambi/RS, está constituindo uma identidade própria com o desenvolvimento da proposta que tem como horizonte os princípios da Educação da Infância de Reggio Emilia.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

- a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
- b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
- c) sua identidade será mantida em sigilo;
- d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Esse Projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da URI Frederico Westphalen.

Assinale o indicador que corresponde à sua Idade.

- Menos de 20 anos 20 a 25 anos 26 a 30 anos
 31 a 35 anos 36 a 40 anos 41 a 45 anos
 46 a 50 anos 51 ou mais

Sexo:

- Feminino Masculino

Assinale o indicador que corresponde ao seu tempo de atuação como Professor.

- Até 5 anos de 5 a 10 anos 11 a 15anos
 16 a 20 anos 21 anos ou mais

Qual seu tempo de atuação nesta Escola?

- Até 5 anos de 5 a 10 anos 11 a 15anos
 16 a 20 anos 21 anos ou mais

Sua formação (Graduação):

- Pedagogia
 outra área Qual?

Possui Pós-Graduação?

Sim Não

1 Poderia explicar o que entende por infância?

2 Qual sua compreensão sobre o “ser criança”?

3 Você conhecia os princípios da Abordagem de Educação da Infância de Reggio Emilia antes da nova Proposta Pedagógica de Panambi?

Sim Não Em partes

4 Como você avalia a Proposta da Educação Infantil do Município de Panambi/RS que busca inspirações na abordagem italiana de Reggio Emilia?

Inaplicável pela nossa realidade
 Com adequações à nossa realidade é possível de se ter como inspiração
 Os Educadores estão descrentes que seja possível
 Não responde às nossas necessidades
 Identifico o quadro de Professores mobilizado para que a proposta dê certo

5 Foram oferecidas Formações Pedagógicas pela sua Escola e pela Secretaria Municipal de Educação para auxiliar na compreensão do que é a Proposta de Reggio Emilia, e seus pilares?

Sim Não

Em caso afirmativo, dê exemplos de como contribuíram para sua compreensão a respeito dessa Proposta?

6 Como você avalia seu envolvimento na apropriação da Proposta em curso?

Ótimo Muito bom Bom
 Regular Insuficiente

7. Na sua formação para ser Professora teve alguma base teórica ou prática para trabalhar com esse “novo olhar” de respeito e protagonismo nas infâncias?

Sim Não Em partes

8 Você percebe que está se apropriando, resignificando sua prática pedagógica a partir dos pilares que sustentam a Proposta de Educação Infantil de Reggio Emilia?

Sim Não

Em caso afirmativo, dê exemplo de como isso ocorre?

9 A Escola tem trabalhado junto aos Pais e à Comunidade Escolar sobre a nova Proposta?

Sim Não

Em caso afirmativo, como isso ocorreu?

10 Você encontra dificuldades em compreender e apropriar-se da abordagem de Reggio Emilia?

Muitas Poucas Algumas

11 Em caso de encontrar dificuldades, poderia citar alguns exemplos delas?

12 Após 4 anos de vigência de uma Proposta Pedagógica que tem como horizonte os princípios da Educação da Infância de Reggio Emilia, é possível encontrar evidências que demonstram que ela está cumprindo seus objetivos?

Sim Não

Em caso afirmativo, cite exemplos.

13 Assinale a (s) alternativa (s) que diz (em) respeito ao seu envolvimento com a Proposta em curso. Você:

- Procura material além do que é fornecido nos cursos.
- Busca novidades para complementar a aprendizagem das crianças
- Interessa-se por estudar e conhecer teoricamente de maneira mais profunda a Proposta
- Fico com o que é proposto
- Acredita que a Proposta não é adequada para o Município de Panambi.

14 Você acha que esse novo fazer pedagógico contribui para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças?

- Sim Não Mais sim do que não
- Mais não do que sim É fora da nossa realidade

15 Assinale quais pilares da Educação da Infância de Reggio Emilia fazem parte das suas práticas pedagógicas:

- Faço registros de mini histórias
- Registro o cotidiano das crianças através de fotos, falas e narrativas
- Os espaços pedagógicos da minha sala foram remodelados pensando no protagonismo da criança
- Escuto as crianças e permito que sejam protagonistas de sua aprendizagem
- Disponibilizo diferentes materialidades que permitem a criança explorar, vivenciar e criar
- Essa Proposta não se aplica a nossa realidade

16 Na sua visão, a Educação Infantil no Município de Panambi, com sua Proposta de Educação da Infância com base nos princípios de Reggio Emilia, pode desenvolver uma identidade própria e servir de referência para outras Redes de Ensino?

- Sim Não Tenho dúvidas se isso vai acontecer
- A Proposta não se aplica a Redes como a de Panambi
- Não tenho condições de opinar

17 Assinale as mudanças que você identifica na sua prática pedagógica:

- uso de materiais pedagógicos diversos, não estruturados
- espaços físicos e ambientes preparados com intencionalidade pedagógica
- trabalho com projetos que partem do interesse das crianças
- registro através de fotos, vídeos e outros
- produção de documentação pedagógica, mini-histórias ou outros
- Registros de diário de bordo

18 Em cinco palavras, apresente sua síntese da Proposta de Reggio Emilia que você identifica na Proposta em curso em Panambi.

19 Há algo que gostaria de acrescentar que não lhe foi perguntado?

APÊNDICE C

Estado do conhecimento

Esta seção tem como objetivo apresentar o estado do conhecimento para entender quais as contribuições da abordagem de Educação da Infância de Reggio Emilia para a produção científica brasileira. A pesquisa realizada no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), traz os estudos realizados sobre a temática no Brasil.

Levantamento de Produção Científica

Para o estado do conhecimento, foi consultado o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca foi realizada na modalidade avançada, fazendo uso das seguintes palavras (descritores), relevantes para a elaboração da dissertação: “Pedagogia da Infância AND Reggio Emilia”, “Criança AND Reggio Emilia” - “Educação Infantil AND Reggio Emilia”. O recorte temporal é no período compreendido entre: 2006 e 2020. Com os resultados encontrados, realizou-se a análise dos títulos e leitura dos resumos, a fim de selecionar os trabalhos para posterior análise.

Para a primeira combinação de descritores “Pedagogia da Infância AND Reggio Emilia”, e aplicando os filtros mencionados, foram encontrados 17 trabalhos. Após leitura dos títulos, selecionados 4: divididos em 3 dissertações de Mestrado e 1 Tese de Doutorado.

Na segunda combinação “Criança AND Reggio Emilia”, foram encontrados 15 trabalhos, dos quais foram selecionados duas dissertações de Mestrado, sendo que os demais já estavam contemplados no descritor acima.

Na terceira e última combinação entre “Educação Infantil AND Reggio Emilia” foram encontrados 26 trabalhos, dos quais foram selecionadas 5 dissertações de Mestrado.

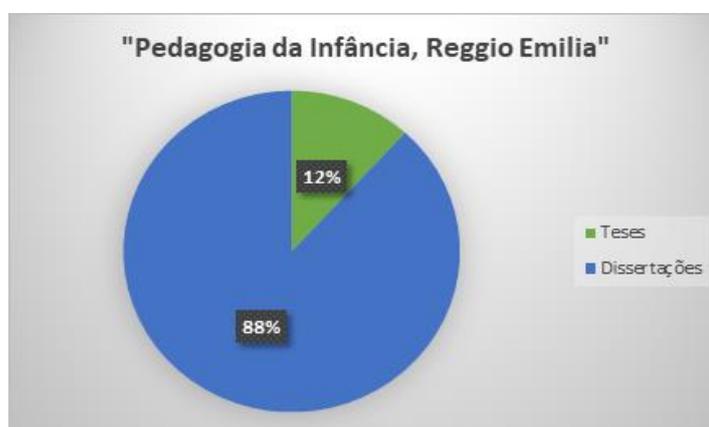
Análise dos resultados encontrados da pesquisa

Analisando os resultados das combinações dos descritores, observou-se que há maior número de resultados na combinação “Educação Infantil AND Reggio Emilia” com 26 trabalhos encontrados, seguindo de Pedagogia da Infância AND Reggio Emilia” com 17 trabalhos, e, por último, Criança AND Reggio Emilia” com 15 trabalhos. Foi observado

também que muitos desses trabalhos se repetiam em outro descritor. Também constatou-se a incidência baixa de Teses no Portal, relacionadas ao assunto.

O Gráfico 1 representa os resultados encontrados para a combinação dos descritores: “Pedagogia da Infância, Reggio Emilia”, onde foram encontrados o total de 17 trabalhos, sendo 15 Dissertações, que representam os (88%) e duas Teses representadas pelos (12%), das quais foram selecionadas 3 dissertações e uma Tese.

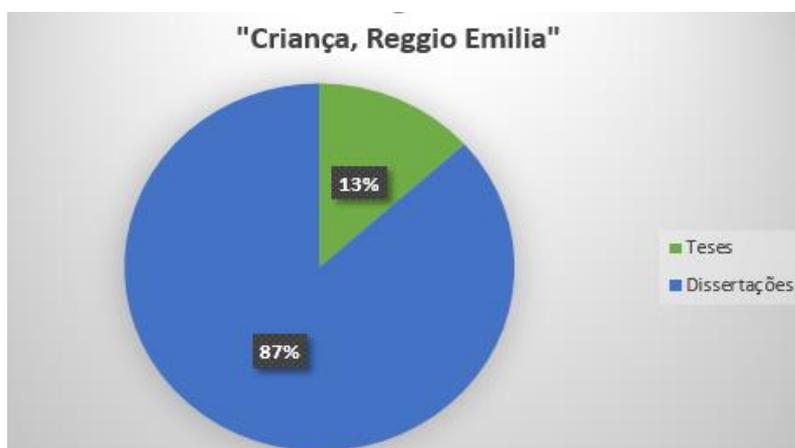
Gráfico 1: Resultados referentes aos descritores: Pedagogia da Infância- Reggio Emilia



Fonte: A AUTORA (2020).

No gráfico 2, observa-se que a busca pelos trabalhos com os descritores “Criança, Reggio Emilia”, resultou em 15 trabalhos, desses, representados pelos (87%) 13 trabalhos são dissertações e (13%) são duas Teses, dois quais foram selecionadas duas dissertações.

Gráfico 2: Resultados referentes aos descritores: Criança- Reggio Emilia

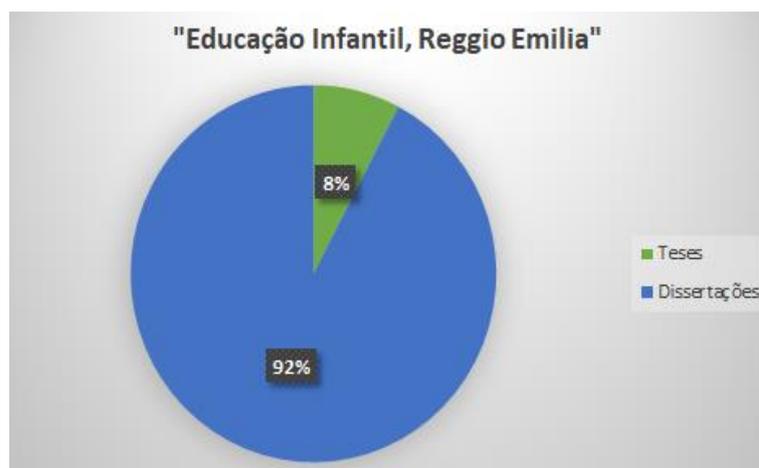


Fonte: A AUTORA (2020).

O gráfico 3 apresenta os resultados para a pesquisa com a seguinte combinação de

descritores: “Educação Infantil, Reggio Emilia, onde foram encontrados 26 trabalhos, dos quais 24 são dissertações representadas pelos (92%) e duas Teses representadas pelos (8%). Do total, foram selecionadas 5 dissertações.

Gráfico 3: Resultados referentes aos descritores: Educação Infantil- Reggio Emilia



Fonte: A AUTORA (2020).

Do total de 58 trabalhos encontrados no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, foram selecionados 11, os quais estão representados no gráfico 4, sendo eles: 10 dissertações e uma Tese.

Gráfico 4: Resultados do número de Teses e Dissertações selecionadas

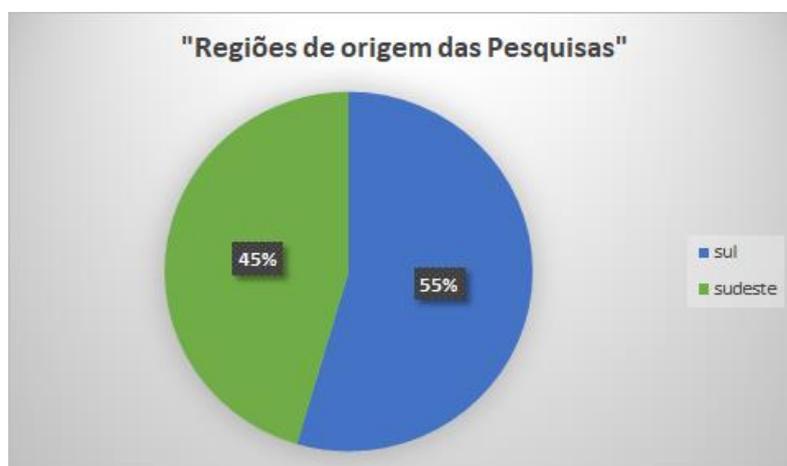


Fonte: A AUTORA (2020).

O gráfico 5 faz uma demonstração das regiões de origem das pesquisas selecionadas. Do total de 11 trabalhos (55%), 6 foram desenvolvidos na Região Sul,

oriundos das seguintes instituições: Universidade do Vale do Taquari/RS (1); Universidade Federal da Fronteira Sul/RS (1); Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PR (1); Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul /RS (1); Universidade do Oeste de Santa Catarina/SC (1); Universidade Federal de Santa Catarina/SC (1). A Região Sudeste aparece com um percentual de (45%) 5 trabalhos, desenvolvidos nas instituições: Universidade Estadual de Campinas /SP (1); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP (2) Universidade de São Paulo/SP (1), Centro Universitário FIEO/SP (1). As demais Regiões brasileiras não tiveram trabalhos selecionados para compor a pesquisa.

Gráfico 5: Regiões de origem das Pesquisas selecionadas



Fonte: A AUTORA (2020).

No gráfico 6 podemos verificar que a Tese selecionada foi escrita há mais de 14 anos, e que depois desse período não foram encontradas Teses com relação direta à proposta de abordagem de Educação Infantil italiana de Reggio Emilia, porém dissertações são encontradas todos os anos a partir de 2011 até o último ano de referência (2020).

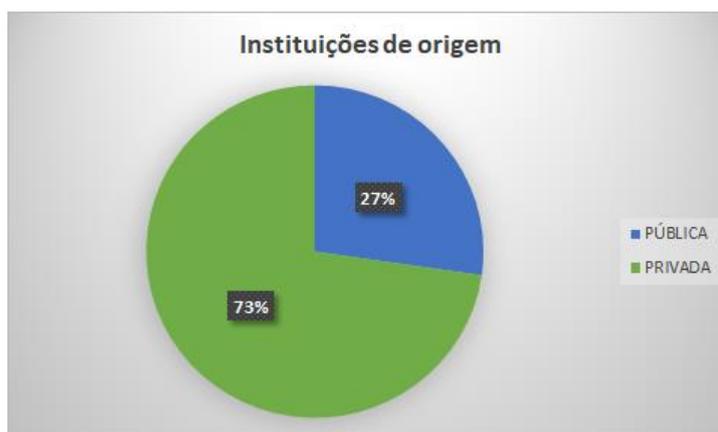
Gráfico 6: Demonstrativo dos anos em que ocorreram as defesas das pesquisas selecionadas



Fonte: A AUTORA (2020).

No gráfico 7, observa-se que 8 trabalhos, representando 73% das pesquisas selecionadas foram realizadas em Universidades Privadas e 3 pesquisas, representando 27%, foram realizadas em Universidades Públicas, ressaltando que a Tese selecionada escrita no ano de 2006 é de uma Universidade Pública.

Gráfico 7: Instituições de Origem das pesquisas selecionadas



Fonte: A AUTORA (2020).

Analisando os gráficos expostos destaca-se que o maior número de produções é de Instituições Privadas de Ensino, com produções em todos os Estados da Região Sul (Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul) e, também, na região Sudeste no Estado de São Paulo. As 3 produções oriundas de Instituições Públicas estão bem distribuídas nos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Ressaltando que desde a pesquisa no Portal, o número de Teses encontradas sobre a temática é baixo em relação ao número de dissertações.

Relevância dos resultados encontrados na pesquisa

Para a seleção no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, foi realizada a leitura e análise dos resumos, sendo selecionadas as mais próximas da temática investigada. Para a seleção, foram definidas algumas questões: o resumo fala sobre a abordagem italiana de Educação Infantil de Reggio Emilia, relatando se o corpo do texto trouxe aspectos relacionados a essa temática? A pesquisa realizada, trata da Educação da Infância da Cidade de Reggio Emilia, os trabalhos da plataforma trazem essa abordagem?

Essas foram as questões que nortearam a Pesquisa na Plataforma, ressaltando que também foram encontrados trabalhos que abrigavam alguns aspectos da abordagem dentro de algum determinado assunto, mas que não traziam a abordagem por completo, como um estudo dela, os quais não foram selecionados. Foram realizadas também pesquisas com outros

descritores, sendo um deles “abordagem Reggio Emilia”, o que levava a trabalhos já escolhidos em outro descritor.

Após a leitura e análise dos resumos, foram selecionadas as seguintes Teses e Dissertações, ilustradas no quadro 1, que contemplam: Educação Infantil, Reggio Emilia, Pedagogia da Infância e Criança:

Quadro 1: Produções Acadêmicas relacionadas ao tema de pesquisa

Título do trabalho	Autoria	Instituição de Ensino	Palavras-chave	Tipo de trabalho	Ano de defesa
Dissertações e Tese selecionadas através da pesquisa com os descritores: “Pedagogia da Infância, Reggio Emilia ”					
Educação Infantil e pós-modernismo: A abordagem Reggio Emilia	Marcia Regina Goulart da Silva Stemmer	Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC	OBS: Não foram encontradas palavras-chave	Tese	2006
Aspectos Epistemológicos da Abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil: uma leitura a partir da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn	Edina Maria Burdzinski	UFFS- Universidade Federal da Fronteira Sul	Criança. Educação Infantil. Paradigmas. Abordagem de Reggio Emilia	Dissertação	2017
Atuação de Professores e a influência das escolas de Reggio Emilia	Sandra Mara de Ramos da Silva	Centro Universitário FIEO	Aprendizagem; Educação Infantil; Brincar; documentação	Dissertação	2016
Reggio Emilia e San Miniato: Experiência em política pública para a qualidade da infância	Valéria Gonçalves Andreetto	UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas	Políticas para a infância; Política Pública; Formação de Professores; Reggio Emilia; San Miniato; Educação infantil	Dissertação	2014
Dissertações e Tese selecionadas através da pesquisa com os descritores: “Criança, Reggio Emilia ”					

Encanto e Coerência: A infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a política para a Educação Infantil no município de São Paulo	Vilma Justina da Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP	Infância; Educação Infantil; Currículo Integrador; Protagonismo; Políticas Públicas; Reggio Emilia	Dissertação	2016
As imagens de criança na escola da infância: espaço, tempo e materiais	Deise Raquel Cortes Pinheiro	Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul-UNIJUÍ	Bebês. Educação Infantil. Etnografia. Imagem de criança	Dissertação	2018
Dissertações e Tese selecionadas através da pesquisa com os descritores: “Educação Infantil, Reggio Emilia ”					
O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil	Mariângela Costa Schneider	Centro universitário UNIVATES	Educação Infantil. Estratégias de Ensino. Protagonismo Infantil. Planejamento. Professora de Educação Infantil	Dissertação	2015
Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia	Carine Lasso Porciuncula dos Santos	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Infância; escola; inclusão; Abordagem educacional de Reggio Emilia	Dissertação	2012
Cartografias para uma educação inventiva	José Cavalheiro Simon Junior	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP	Educação Inventiva; Reggio Emilia; atelierista; produção de subjetividade; inconsciente colonial; sujeito da experiência; confronto	Dissertação	2017
Perspectivas pedagógicas para a educação infantil: a presença da bibliografia italiana na produção	Marta Maria Guerra Koch	Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC	Educação infantil. Bibliografia italiana. Reggio Emilia. Produção Acadêmica Brasileira.	Dissertação	2019

científica brasileira					
A documentação na Abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro	Nayara Vicari de Paiva Baracho	Universidade de São Paulo	Educação Infantil; Formação de Professores;	Dissertação	2011

Fonte: A AUTORA (2020).

A partir da leitura dos 11 trabalhos selecionados, sendo eles 10 Dissertações e uma Tese, foi possível perceber o que motivou os autores para determinados temas, os caminhos metodológicos escolhidos e os autores que fundamentaram cada um dos trabalhos. A partir desses dados também foi possível evidenciar quais pesquisas e caminhos já foram adotados em relação à temática. Observa-se também que a única Tese escolhida e que trazia significado para a Pesquisa é do ano de 2006, dessa forma o intervalo temporário da Pesquisa no Portal da CAPES ficou amplo, mas necessário para contemplar alguma Pesquisa de Doutorado com real significado para a Pesquisa.

Quadro 2: Metodologia evidenciada pelas Teses e Dissertações selecionadas

Descritores: “Pedagogia da Infância, Reggio Emilia ”		
PRODUÇÃO ACADÊMICA	METODOLOGIA	LÓCUS DA PESQUISA/SUJEITOS PESQUISADOS
Tese 2006 Educação Infantil e pós-modernismo: A abordagem Reggio Emilia	Análise Bibliográfica Perspectiva histórica	Bibliografias
Dissertação 2017 Aspectos Epistemológicos da Abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil: uma leitura a partir da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn	Pesquisa de natureza Bibliográfica e interdisciplinar	Bibliografias
Dissertação 2016	Pesquisa qualitativa	Duas Escolas Particulares: 12 Professores de Educação Infantil, sendo

Atuação de Professores e a influência das escolas de Reggio Emilia	Questionário e auxílio de software estatístico IRAMUTEQ	5 Professores da Escola 1 e 7 Professores da Escola 2.
Dissertação 2014 Reggio Emilia e San Miniato: Experiência em política pública para a qualidade da infância	Pesquisa qualitativa Análise de documentos: livros, viagens de estudo e entrevistas Estudo de caso de Política Pública	duas Cidades da Itália: Reggio Emilia e San Miniato Profissionais que trabalham com a Infância nas duas cidades: 2 Diretores, 4 Pedagogistas, 4 Professores, 4 atelieristas e duas cozinheiras
Dissertação 2016 Encanto e Coerência: A infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a política para a Educação Infantil no município de São Paulo	Pesquisa qualitativa Natureza Bibliográfica e análise documental	Documentos oficiais da Rede Municipal de Educação Infantil de São Paulo e de Reggio Emilia na Itália
Dissertação 2018 As imagens de criança na escola da infância: espaço, tempo e materiais	Pesquisa qualitativa Etnografia Observação, registros fotográficos e escritos	Uma Escola Municipal situada no território da Região Grande Santa Rosa Uma turma de 12 bebês de 1 ano à 1 ano e 8 meses
Dissertação 2015 O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil	-Pesquisa –Ação - Abordagem qualitativa - Instrumentos: observação participante, entrevista semiestruturada, uso de 1 diário de campo, filmagens e fotografias	- EMEI-Escola Municipal de Educação Infantil de Lajeado/RS -uma Professora e sua Turma de 21 alunos
Dissertação 2012 Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia	Pesquisa qualitativa Análise bibliográfica Pesquisa de campo Entrevista estruturada Observação	- 3 Escolas da Rede Privada de Porto Alegre - duas Diretoras e uma Coordenadora Pedagógica - duas estudiosas da Abordagem de Reggio Emilia -
Dissertação 2017 Cartografias para uma educação inventiva	Pesquisa Cartográfica	
Dissertação 2019 Perspectivas pedagógicas para a educação infantil: a presença da bibliografia italiana na produção científica brasileira	Análise Bibliográfica Análise de Produção científica	Análise de 10 Dissertações de Mestrado sobre a Pedagogia Reggiana
Dissertação 2011 A documentação na Abordagem de Reggio Emilia para a Educação	Pesquisa qualitativa Pesquisa-ação Estudo de caso	Um CEI-Centro de Educação Infantil de São Paulo duas salas de aula

Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro	Registros fotográficos, entrevistas, gravações de áudio e vídeo	
--	---	--

Fonte: A AUTORA (2020).

O quadro 2 ilustra os aspectos metodológicos de cada pesquisa, destacando a opção pela análise qualitativa, que é evidenciada na maioria dos trabalhos. Também em destaque o *lôcus* das pesquisas, que além de análise em bibliografias, 3 pesquisas foram realizadas em Escolas Públicas e duas em Escolas Particulares no Brasil. Outro destaque também, vai para as áreas de origem das pesquisas, sendo que duas delas partem da área da Psicologia, a dissertação de José Cavalheiro Simon Junior intitulada “Cartografias para uma educação inventiva” e a de Sandra Mara de Ramos da Silva com o título: “Atuação de Professores e a influência das escolas de Reggio Emilia”, os demais trabalhos partem da área da Educação.

Quadro 3: Autores em destaque de acordo com as Teses e Dissertações selecionadas

TÍTULO DA PRODUÇÃO	PRINCIPAIS AUTORES CITADOS
Educação Infantil e pós-modernismo: A abordagem Reggio Emilia	Lukács, Marx, Barbosa, Rinaldi, Wood, Eagleton, Moraes, Netto, Moss, Dalhberg, Pence, Arce, Cambi, Duarte, Gandini, Kramer, Malaguzzi e Spaggiari
Aspectos Epistemológicos da Abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil: uma leitura a partir da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn	Kuhn, Bauman, Cambi, Foucault, Kant, Malaguzzi, Edwards, Gandini e Forman
Atuação de Professores e a influência das escolas de Reggio Emilia	Libâneo, Malaguzzi, Cunha, Polity, Rinaldi e Gardner
Reggio Emilia e San Miniato: Experiência em política pública para a qualidade da infância	Fortunati, Edwards, Gandini, Hoyuelos, Perez e Rinaldi
Encanto e Coerência: A infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a política para a Educação Infantil no município de São Paulo	Apple, Arroyo, Freire, Formosinho, Faria, Sacristán, Ostetto, Chizzotti, Gil, Marconi, Lakatos, Severino, Edwards, Gandini, Forman, Malaguzzi, Pinazza, Rinaldi
As imagens de criança na escola da infância: espaço, tempo e materiais	Emmi Pikler, Fochi, Barbosa, Saballa, Gobbato, Malaguzzi e Gandini
O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil	Barbosa, Bardin, Biklen e Bogdan, Gil, Horn, Kohan, Malaguzzi, Manoel de Barros, Rinaldi, Sacristán, Thiollent
Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia	Boneti, Figueiredo, Paulin, Edwards, Gandini, Kinney, Wharton, Rabitti, Craidy, Kaercher, Horn e Barbosa
Cartografias para uma educação inventiva	Deleuze, Rinaldi, Guattari, Dewey, Malaguzzi, Vecchi

Perspectivas pedagógicas para a educação infantil: a presença da bibliografia italiana na produção científica brasileira	Charlot, Kramer, Vecchi, Rinaldi, Edwards, Gandini e Forman, Formosinho
A documentação na Abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro	Barbosa, Vecchi, Rinadi, Gandini, Kramer, Bogdan, Biklen, Martins, Sekkel, Becker, Freire, Malaguzzi, Vigotsky e Spaggiari

Fonte: A AUTORA (2020).

O quadro 3 traz os autores mais citados nos trabalhos selecionados, sendo eles: Rinaldi, Gandini, Malaguzzi, Vecchi, Freire, Gil, Sacristán, Barbosa, Horn, Edwards, Foucault, Forman, Gardner, Kramer, Hoyuelos, Dewey, Biklen e Bogdan. Esses autores são referência na temática de pesquisa.

Algumas e breves considerações sobre os trabalhos selecionados para essa pesquisa. A dissertação **Aspectos Epistemológicos da Abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil: uma leitura a partir da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn** de Edina Maria Burdzinski (2017), refere-se a uma pesquisa bibliográfica e busca olhar a Abordagem de Reggio Emilia fazendo uma leitura a partir das teorias de Paradigma de Thomas Kuhn, trazendo aspectos da abordagem a fim de evidenciar se trata ou não de um paradigma. Para a autora, para que trate de um paradigma, é necessário que a comunidade científica aceite, adotada por manuais específicos, o que não podemos visualizar na experiência de Educação da Infância de Reggio Emilia, pois as práticas pedagógicas estão sempre em movimento, sendo aperfeiçoados, não existe um manual a ser seguido. Ademais, Gardner em seus estudos já relatava que Malaguzzi não tinha nada escrito, estagnado como manuais, suas teorias estavam em constante evolução.

Para o autor, essa Abordagem pode sim servir de inspiração, ressignificação e reflexão por parte dos educadores e sistemas de ensino.

Não importa o quão ideal seja um modelo ou sistema educacional, ele está sempre enraizado nas condições locais. Não é possível transportar a pré-escola Diana de Reggio para a Nova Inglaterra, assim como não é possível transportar a escola John Dewey, da Nova Inglaterra, para os campos da Emilia-Romagna. Mas assim como hoje podemos ter um “museu sem paredes”, que nos permite observar trabalhos de arte do mundo todo, também podemos ter “escolas sem muros”, que nos permitam observar as práticas educacionais como elas se desenvolveram ao redor do globo (GARDNER, 2016. p. 15).

Para a pesquisadora Burdzinski a Abordagem de Reggio Emilia não se trata de um paradigma, mas reúne condições de ser um paradigma que disputa com a forma tradicional de Educação Infantil existente no presente.

A dissertação **Atuação de Professores e a influência das escolas de Reggio Emilia** de Sandra Mara de Ramos da Silva, pesquisa qualitativa com a aplicação de questionário e auxílio de software estatístico IRAMUTEQ, trouxe aspectos necessários para a prática pedagógica na infância, e realizou pesquisa em um contexto escolar que está vivenciando a abordagem na prática pedagógica, durante a escrita também trazendo aspectos da abordagem de Reggio Emilia.

Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância de Valéria Gonçalves Andretto, além da análise de documentos também contemplou uma viagem de estudos para as duas cidades italianas. Seu trabalho traz aspectos da Educação da infância das duas cidades, onde pontua o que faz a diferença nesses contextos, em relação ao senso de viver em sociedade, olhar do Professor, escutar as crianças e a documentação pedagógica como grande aliada no trabalho do Professor e na aprendizagem das crianças.

Encanto e Coerência: A infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a política para a Educação Infantil no município de São Paulo a autora Vilma Justina da Silva em sua pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e análise documental fala do real, o ideal e o possível, faz uma análise dos documentos que regem a Educação da Infância de Reggio Emilia e, também de São Paulo, identificando pontes nessas duas realidades distintas.

A dissertação **As imagens de criança na escola da infância: espaço, tempo e materiais** de Deise Raquel Cortes Pinheiro, traz aspectos de sua pesquisa realizada em sua sala de aula com 12 bebês, como um lugar que acolhe a vida e a infância, inspirada no modo como as relações são construídas em Reggio Emilia.

Na dissertação **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil** de Mariângela Costa Schneider através de pesquisa qualitativa com pesquisa-ação, inicialmente traz a ideia de criança e de infância, posteriormente procura contextualizar a abordagem e aspectos vivenciados enquanto pesquisadora em sua visita a Reggio Emilia.

A autora Carine Lasso Porciuncula dos Santos em sua dissertação **Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia**, em uma pesquisa qualitativa de análise bibliográfica e pesquisa de campo, buscou trazer aspectos da abordagem de Reggiana como uma possibilidade de educação inclusiva no contexto brasileiro.

A dissertação publicada em 2017, com o título **Cartografias para uma educação inventiva**, de José Cavalhero Simon Junior, coloca em questionamento a Formação de Professores, de onde ela deve partir, segundo o autor, não deve emergir de um caminho suave. O pesquisador traz o percurso de sua caminhada enquanto formador e, também, relatos de sua

experiência em Reggio Emilia, evidenciando a abordagem como uma possibilidade de educação inventiva.

A dissertação de 2019 de Marta Maria Guerra Koch intitulada **Perspectivas pedagógicas para a educação infantil: a presença da bibliografia italiana na produção científica brasileira**, faz uma análise bibliográfica de 10 dissertações de Mestrado, que acabou evidenciando a abordagem de Reggio Emilia, a autora faz uma crítica ao Ensino Tradicional, apontando que nesse sistema a criança não consegue conectar as experiências vividas na Escola com as vividas externamente, esse sistema considera a criança como um ser passivo no processo de aprendizagem, sendo que na busca por uma pedagogia diferente da tradicional e em sua pesquisa, a autora traz a abordagem Reggiana.

Nayara Vicari de Paiva Baracho em sua dissertação de 2011, **A documentação na Abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro**, realizou uma pesquisa-ação, com estudo de caso em duas salas de aula em um CEI-Centro de Educação Infantil do Município de São Paulo, a partir de suas observações enquanto pesquisadora, ela aponta os aspectos relacionados à postura das duas Professoras pesquisadas, como o posicionamento adultocêntrico e a necessidade de reflexão nas práticas pedagógicas, que oportunizam ricas possibilidades de documentação pedagógica. A ação se deu com uma proposta de Formação com as Professoras e Equipe Gestora, relacionadas a documentação pedagógica e a criação de um ateliê na Escola, propostas essas voltadas para os valores evidenciados na abordagem de Reggio Emilia.

Por fim, a Tese de Doutorado do ano de 2006 de Márcia Regina Goulart da Silva Stemmer **Educação Infantil e pós-modernismo: A abordagem Reggio Emilia**, que lida por último, e que traz o oposto do que foi lido nos demais trabalhos, a autora faz uma análise bibliográfica, trazendo inicialmente as características do Pós-Modernismo, como sendo o período do capitalismo, trazendo também uma análise histórica de como se constituíam as primeiras instituições para crianças. A autora desenvolve uma crítica a abordagem de Reggio Emilia, propondo que essa abordagem descaracteriza o papel do Professor e desintelectualiza o trabalho Docente, pelo fato de que Loris Malaguzzi, grande mentor da abordagem Reggiana, propôs que “o professor deve aprender e reaprender com as crianças”, e a autora salienta que o Professor não deve ser alijado de sua função precípua, de transmissor de conhecimentos.

A partir da análise das produções acadêmicas, pode-se observar as que mais trouxeram aspectos que contribuem com a temática de pesquisa, foram elas, a dissertação de Nayara Vicari defendida no ano de 2011: **A documentação na Abordagem de Reggio Emilia para a**

Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. A dissertação de Vilma Justina da Silva de 2016, **Encanto e Coerência: A infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a política para a Educação Infantil no município de São Paulo.** Também a dissertação, **Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância** de Valéria Gonçalves Andreetto defendida no ano de 2014.

Nos trabalhos, os pesquisadores trouxeram relatos de viagens de estudos realizadas a Reggio Emilia, aspectos relacionados à forma de viver em sociedade, presente e parte do sucesso educacional da infância dessa localidade da Itália, também contemplam relatos de experiência desses momentos de aproximação, qual o diferencial e por que lá existem determinadas práticas que são importantes para o desenvolvimento infantil.

A maioria dos trabalhos abordam o diferencial da abordagem Reggiana, que começa pela sociedade, pela sua forma de se relacionar, participar, em que as instituições escolares consequentemente vivenciam processos pautados em uma pedagogia de relações, na escuta sensível, levando em conta as cem linguagens da criança, que resultam em uma documentação pedagógica riquíssima que coloca em evidência os processos criativos e as aprendizagens das crianças.

A Educação da Infância de Reggio Emilia foi abordada pelos pesquisadores dos trabalhos selecionados, também como sendo uma possibilidade de educação inclusiva, como apontou Porciuncula (2012) em sua dissertação de Mestrado intitulada: “Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia”. Para a autora, as ações e a forma como é conduzido o trabalho pedagógico em Reggio Emilia, as interações, a observação do Professor em pequenos grupos, a escuta e a documentação pedagógica, favorecem para que a educação inclusiva aconteça.

Por outro lado, a Tese de Doutorado de Márcia Regina Goulart da Silva Stemmer “Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia”, defendida no ano de 2006, traz aspecto de pensamentos da Pós-modernidade e a Educação Infantil. A autora buscou analisar de forma crítica a influência da abordagem Reggiana no pensamento Pós-moderno, apontando papéis negativos com relação ao ato de ensinar evidenciado nessa Proposta, alegando uma descaracterização do papel do Professor e a fetichização da infância. Esses apontamentos também trouxeram suporte para a reflexão na pesquisa e desenvolvimento desse trabalho.

Alguns trabalhos também contemplam análise de documentação da abordagem Reggiana, fazendo ponte com documentos brasileiros de Educação da Infância. Outros trazem a pesquisa de campo realizada no contexto brasileiro, em Escolas de Educação Infantil

principalmente no Estado de São Paulo, fazendo uma análise de aproximação com práticas italianas.

O levantamento de produções acadêmicas realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES demonstrou que há um movimento de pesquisa no nosso País em busca de melhor entendimento da abordagem italiana, relacionado com a qualidade da Educação da Infância.

A partir desses dados, de modo geral, não foram encontradas pesquisas na mesma proposta que foi desenvolvida nesta investigação, isso porque muitos trabalhos usaram como campo de pesquisa, uma Escola, ou turmas de uma Escola, não há levantamento de dados enquanto Rede, ou seja em mais Escolas, esses dados que levariam a obter resultados de Rede. Dessa forma, a pesquisa traz dados da Rede de Educação Infantil do Município de Panambi, à luz da abordagem de Educação Infantil de Reggio Emilia. A Rede Municipal hoje conta com 12 Escolas de Educação Infantil, sendo que, dessas, foi utilizado uma amostra que permitiu trazer dados suficientes para uma pesquisa enquanto Rede.

ANEXOS

ANEXO A

Termo de consentimento livre e esclarecido

CAAE: 52016321.7.0000.5352

Prezado (a) Senhor (a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo título é “**A constituição da identidade da rede de educação infantil do município de Panambi/RS em diálogo com a educação da infância de Reggio Emilia.**”

Este trabalho é fruto de Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador e com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus Frederico Westphalen.

Esta pesquisa tem como objetivo diagnosticar e compreender se a proposta pedagógica em curso na rede municipal de educação infantil de Panambi/RS está constituindo uma identidade própria com o desenvolvimento da proposta que tem como horizonte os princípios da educação da infância de Reggio Emilia.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa tem uma abordagem qualitativa, por envolver levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. Para interpretação dos dados será utilizado a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes (2003), com base nos dados obtidos a partir da aplicação de entrevista com os três grupos de profissionais participantes e das categorias de análise que poderão emergir das entrevistas, e posteriormente serão discutidos com a literatura atual que discorre sobre a temática.

Critérios de inclusão para participação na pesquisa: ser concursado (nomeado) e pertencer a uma das escolas definidas para a pesquisa.

Critério de exclusão: ser sorteado e não aceitar participar da pesquisa.

Caso você decida aceitar o convite, será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: responder a um questionário não identificado com questão com a utilização do formulário no *Googel Forms*.

O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente trinta minutos.

Os **riscos** relacionados com sua participação são mínimos considerados em função do tempo disponibilizado para responder ao questionário e serão minimizados pelos seguintes procedimentos: você receberá o link para acesso às questões para serem respondidas, após seu aceite e concordância. A grande maioria das questões são fechadas, o que diminui o tempo destinado para responder.

Os **benefícios** da pesquisa contribuirão para melhorar práticas educativas na educação infantil, especialmente no que diz respeito ao diagnóstico da implementação da proposta na rede de educação infantil de Panambi/RS, que poderá subsidiar intervenções ou melhorias no rumo pretendido com ela.

Os **resultados** desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão **confidenciais e sigilosos**, não possibilitando sua identificação.

A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal.

Não haverá qualquer custo nem gasto financeiro de sua parte. Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a

assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e, também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar em participar deste estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

Eu, Adriane Graeff (pesquisadora) e o Prof. Dr. Arnaldo Nogaro (orientador) assumimos toda e qualquer responsabilidade no decorrer da investigação e garantimos que as informações somente serão utilizadas para esta pesquisa, podendo os resultados vir a ser publicados.

Se houver dúvidas quanto à sua participação poderá pedir esclarecimento a qualquer um de nós, nos endereços e telefones abaixo:

Adriane Graeff E-mail: adrianeGraeff@hotmail.com Telefone: 55 – 991582366

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro – E-mail: narnaldo@uricer.edu.br

Ou ao Comitê de Ética em Pesquisa da URI - Rua Avenida Assis Brasil – Bloco 4 – Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS CEP: 98-400-00, Tel.: (55) 3744. 9200 ramal 306. Coordenadora: Prof^a. Rúbia Garcia Deon o. E-mail: cep@uri.edu.br

Todos os documentos ficarão sob a responsabilidade do pesquisador principal, por um período de cinco anos e após serão deletados e/ou incinerados.

O presente documento foi rubricado e assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o entrevistado ou responsável legal e a outra com os pesquisadores.

Eu, _____, CPF _____, ciente das informações recebidas concordo em participar da pesquisa, autorizando-os a utilizarem as informações por mim concedidas e/ou o meu prontuário.

Frederico Westphalen ___ de _____ de 202_

Assinatura do entrevistado

Adriane Graeff (Pesquisadora)
CPF 01761716069

Arnaldo Nogaro (Orientador)
CPF 46602348000

ANEXO B

Termo de autorização provisória da instituição

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE PANAMBI/RS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PROVISÓRIA DA INSTITUIÇÃO

Eu Marlise Rodrigues, abaixo assinado responsável pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, autorizo e tenho ciência da tramitação do estudo: **A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PANAMBI/RS EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA DE REGGIO EMILIA**, a ser conduzido pela pesquisadora abaixo relacionada. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento se/quando aprovado pelo CEP da proponente.

Declaro ainda que emitirei a autorização final para a pesquisa após ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente bem como com o projeto de pesquisa, baseado nas Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Panambi, 29 de Junho de 2021

Marlise Rodrigues
Secretária Municipal de
Educação e Cultura
Panambi - RS

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Adriane Graeff

Assinatura do Pesquisador

Lista Nominal de Pesquisadores:

Adriane Graeff E-mail: adrianegraeff@hotmail.com Telefone: 55 — 99158 2366