UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARILENE ALVES FRANCO COSTA

ENTRELAÇANDO FUNDAMENTOS, CONTEXTOS E CONTRAPONTOS DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ITAÚNA/MG

CURITIBA
2023

MARILENE ALVES FRANCO COSTA

ENTRELAÇANDO FUNDAMENTOS, CONTEXTOS E CONTRAPONTOS DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ITAÚNA/MG

Dissertação apresentada à banca examinadora da Universidade Tuiuti do Paraná, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa, Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Sueli Pereira Donato

CURITIBA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

C837 Costa, Marilene Alves Franco.
Entrelaçando fundamentos, contextos e contrapontos da abordagem Reggio Emilia à prática pedagógica em um Centro Municipal de Educação Infantil de Itaúna/MG / Marilene Alves Franco Costa; orientadora Prof.ª. Dra. Sueli Pereira Donato.
207f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023

1. Educação infantil. 2. Práticas pedagógicas. 3. Abordagem Reggio Emilia. I. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 372.21

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

MARILENE ALVES FRANCO COSTA

ENTRELAÇANDO FUNDAMENTOS, CONTEXTOS E CONTRAPONTOS DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ITAÚNA/MG

Esta dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação, Linha de Práticas Pedagógicas – Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Curitiba, 25 de abril de 2023.

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Coordenador do PPGEd Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador: **Profa. Dra. Sueli Pereira Donato**
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

Profa. Dra. Catarina de Souza Moro
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná-UFPR

Profa. Dra. Maria Alzira Leite
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Eduardo Fofonca
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

MARILENE ALVES FRANCO COSTA

ENTRELAÇANDO FUNDAMENTOS, CONTEXTOS E CONTRAPONTOS DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ITAÚNA/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – *Stricto* Sensu, na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Curitiba, 25 de abril de 2023.

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Coordenador do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Profª Dra. Sueli Pereira Donato
Universidade Tuiuti do Paraná - Orientadora

Membros da banca:

Profª Dra. Catarina de Souza Moro
Universidade UFPR - titular externo

Profª Dra. Maria Alzira Leite
Universidade Tuiuti do Paraná – titular interno

Prof. Dr. Eduardo Fofonca
Universidade Tuiuti do Paraná – suplente interno

Dedico este trabalho a todos que me amam e acreditam em meus sonhos. Ao meu esposo Fabiano Luiz, meus filhos Luiz Felipe e Lucas Davi, razão de tudo. Meu “PAIdrasto” Antônio e minha mãezinha Sônia, meu porto seguro. Minha equipe de trabalho e à Secretaria Municipal de Educação de Itaúna, pelo apoio. Às professoras participantes desta pesquisa, que disponibilizaram seu tempo, seus depoimentos, sonhos e crenças, se tornando coautoras na tessitura deste trabalho. Às doces e amadas crianças, força que me impulsiona e me leva a acreditar que o impossível é possível.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me concedeu saúde, capacidade, sabedoria e determinação, guiando meus passos nos caminhos, por vezes tão tortuosos, e que quando parecia difícil demais, me carregou em Seu colo e me sustentou, e graças a Ele, hoje, estou aqui neste momento ímpar e tão almejado, para receber o título de Mestre em Educação. Educação esta, que acredito e que me move como ser humano, mãe, mulher, esposa, cidadã e PROFESSORA, e que me levou a caminhar, viajar milhares de quilômetros em busca do conhecimento, de formação e de crescimento pessoal e profissional. Sempre acreditei na educação como mola propulsora e construtora de uma sociedade e nestes vinte anos de carreira como educadora de escola pública, me dediquei a estudar, fazer o meu melhor em busca da construção desta escola de qualidade para todos e todas.

Neste momento em que me deparo na escrita destes agradecimentos, me vem um filme da minha trajetória... quantos sonhos, conquistas, derrotas, lutas, temores, desafios, tristezas e alegrias. Chego a banhar os olhos e palpitar o coração, pois só os meus, os próximos a mim, sabem da minha luta e desejo de chegar até aqui. Chegada que não se caracteriza como o ponto final, a hora de desembarcar deste bonde chamado “educação”, mas sim com maior bagagem, repleta de possibilidades e o desejo de continuar esta viagem, contemplando a beleza ou melhor a “boniteza”, como diria Paulo Freire, da missão EDUCAR. E por falar em viagem, como viajei! Do interior das Minas Gerais ao Sul do Brasil, para muitos, uma loucura, para mim, uma oportunidade riquíssima de formação. Sem medir esforços e a muitas mãos, cheguei à Universidade Tuiuti do Paraná, na gelada cidade de Curitiba, apresentada a mim pelo querido e admirável Professor Doutor Joe Garcia, a quem teço meus profundos agradecimentos por tantos ensinamentos, por possibilitar a formação na Itália, por ser incentivo e inspiração para continuar meus estudos e ingressar no mestrado.

E, muitos foram os mestres e doutores que fizeram parte da minha caminhada, a quem devo sinceros agradecimentos. Todos os professores, doutores da UTP, que me acolheram e tanto me ensinaram, ao professor Dr. João Henrique, como meu primeiro orientador no mestrado, e, em especial a doce e querida professora Dra. Maria Alzira Leite, que com zelo e carinho me acolheu, ouviu minhas angústias e com sábias palavras acalmou meu coração nas noites e nos dias solitários em que eu estava em Curitiba. Gratidão eterna! Agradeço de coração à professora Catarina Moro

da UFPR, que gentilmente aceitou o convite para compor minha banca de qualificação e defesa, trazendo-me tão ricas e siginificativas contribuições. Reservo agora um especial agradecimento a minha orientadora, a querida professora Doutora Sueli Pereira Donato, serena e sábia, com passos firmes segurou a minha mão, acreditou na minha pesquisa, caminhou comigo e, juntas, hoje, entregamos este trabalho.

Ah! Como poderia deixar de agradecer aos colegas de turma, aos amigos e amigas que encontrei (Rafa, Edy, Iza, Jean, Kenji...todos.) que tornaram minhas idas à Curitiba menos frias, solitárias e mais felizes, agradeço pela acolhida, amizade e ensinamentos. Como já disse, minha caminhada se fez a muitas mãos, e receio aqui de esquecer de agradecer alguém, por isto não citarei agora nomes, mas externo profundos agradecimentos a todos os meus amigos e amigas, a minha equipe de trabalho do CMEI, às queridas crianças, atores principais deste estudo, à equipe da Secretaria Municipal de Educação de Itaúna, e a todos e todas que de alguma forma contribuíram com minha pesquisa. Há pessoas que se desdobram e não medem esforços em nos ajudar, em partilhar conhecimentos, e, neste meu caminhar destaco três, a professora Mestre Cátia Arend, fonte de inspiração, a professora Doutora Tânia Andrade, ombro amigo que incentiva a não desistir, a professora e prima querida Teresa Raquel Franco, que com todo carinho foi revisora deste trabalho.

Por acreditar que o melhor sempre está por vir, deixei para o final estes agradecimentos mais que especiais. Encerro com o coração explodindo de amor e repleto de gratidão a minha família; sem vocês eu não teria conseguido... com voz embargada e mãos trêmulas não encontro palavras para agradecer o amor, o apoio, o incentivo e a compreensão. Peço perdão pela ausência, pelos momentos de fraqueza e pelas milhares de vezes que precisei me debruçar em livros, leituras, escritas, enfim, deixei de ser mãe, esposa, mulher e filha, me dedicando de corpo e alma aos estudos. Minha mãe Sônia, meu padrasto Antônio, minha base, meus amados, quanta gratidão! Meu esposo Fabiano, companheiro incansável, que com todo amor e confiança, caminhou ao meu lado nestes anos. Meus filhos Luiz Felipe e Lucas Davi, minhas melhores produções, que suportaram o mau humor, a ausência e o cansaço, pois sabiam que sempre foram e sempre serão a razão de meu existir. Enfim, saber que não caminhei sozinha, me fortalece e me impulsiona e por isso agradeço, infinitamente, a todos, que de perto, em pensamento ou distante torceram por mim e me fizeram acreditar que tudo valeria a pena e a vitória chegaria. Gratidão!

Achadouros

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio... (BARROS, 2010, p. 47)

RESUMO

Esta dissertação se insere na Linha de Pesquisa “Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores” do PPGED da Universidade Tuiuti do Paraná, cujo objeto de estudo são, as práticas pedagógicas na Educação Infantil (de 0 a 3 anos), seus elementos articuladores e a Abordagem Reggio Emilia. A questão norteadora é: em que aspectos os elementos articuladores das práticas pedagógicas em um CMEI da rede municipal de Itaúna/MG se aproximam e/ou se distanciam dos fundamentos da abordagem Reggio Emilia? O objetivo geral é: analisar os elementos articuladores das práticas pedagógicas do CMEI “ALFA” da rede municipal de Itaúna/MG concernentes às aproximações e/ou distanciamentos da abordagem Reggio Emilia. Os objetivos específicos são: a) Identificar as concepções de Educação Infantil e a prática pedagógica, de 0 a 3 anos no lócus pesquisado; b) Caracterizar a constituição das Práticas Pedagógicas em seus elementos articuladores no contexto do CMEI; c) Apresentar as aproximações e os distanciamentos entre as práticas pedagógicas e seus elementos articuladores constituídas no CMEI “ALFA” e as práticas pedagógicas da Abordagem Reggio Emilia. A pesquisa é de abordagem qualitativa e o procedimento técnico de natureza bibliográfica, documental e de campo. A produção de dados ocorreu por meio de documentos oficiais, do lócus pesquisado, questionários e entrevistas. Para interpretação e análise do conteúdo textual, utilizou-se a análise interpretativa (SEVERINO, 2016). No embasamento teórico, destacam-se: Malaguzzi (1999), Edwards, Gandini e Forman (2016, 1999) sobre a abordagem Reggio Emilia. Kuhlmann Jr (2000) abordou a infância e a Educação Infantil no Brasil e para conceito de práticas pedagógicas, Franco (2016) que realizou reflexões e problematizações sobre as práticas pedagógicas e a intecionalidade educativa. Horn e Barbosa (2022), dialogam sobre os espaços da escola infantil e os campos de experiência. Após concluir a pesquisa, percebe-se aproximações e distanciamentos concernentes à abordagem Reggio Emilia. As participantes demostram acreditar na potência das crianças, ao investirem em práticas que valorizem a escuta, a observação, a relação e a participação. Porém, sobressaem desafios e distanciamentos para alcançar a tão almejada, e, direito de todas as crianças, uma educação pública de qualidade. Para tanto, a abordagem Reggio Emilia tem muito a contibuir por meio de suas propostas e experiências referendadas na Educação Infantil. É fator preponderante uma reorganização curricular, por meio de um currículo flexível, que enxergue a criança em

suas potencialidades e competências. Investir em formações, pensar em trocas, diálogos e confrontos que levem a reflexões sobre as práticas pedagógicas e seus elementos articuladores na Educação Infantil e criar conexões que possibilitem pesquisar diferentes formas de educar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Abordagem Reggio Emilia.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Research Line “Pedagogical Practices: Articulating Elements” of the PPGED of the Tuiuti University of Paraná, whose object of study are the pedagogical practices in Early Childhood Education (from 0 to 3 years old), its articulating elements and the Reggio Emilia Approach. The guiding question is: In what aspects do the articulating elements of pedagogical practices in a CMEI of the municipal network of Itaúna/MG approach and/or distance themselves from the fundamentals of the Reggio Emilia approach? The general objective is: to analyze the articulating elements of the pedagogical practices of the CMEI “ALFA” of the municipal network of Itaúna/MG concerning the approximations and/or distances of the Reggio Emilia approach. The specific objectives are: a) To identify the conceptions of Early Childhood Education and the pedagogical practice, from 0 to 3 years old in the researched locus; b) Characterize the constitution of Pedagogical Practices in their articulating elements in the context of the CMEI; c) Present the approximations and distances between the pedagogical practices and their articulating elements constituted in the CMEI “ALFA” and the pedagogical practices of the Reggio Emilia Approach. The research has a qualitative approach and the technical procedure is bibliographical, documental and field in nature. Data production took place through official documents, the researched locus, questionnaire and interviews. For interpretation and analysis of textual content, interpretive analysis was used (SEVERINO, 2016). In the theoretical basis, the following stand out: Malaguzzi (1999), Edwards, Gandini and Forman (2016, 1999) on the Reggio Emilia approach. Kuhlmann Jr (2000) addressed childhood and Early Childhood Education in Brazil and for the concept of pedagogical practices, Franco (2016) who carried out reflections and problematizations on pedagogical practices and educational intentionality. Horn and Barbosa (2022), dialogue about the spaces of the children's school and the fields of experience. After completing the research, similarities and differences can be seen concerning the Reggio Emilia approach. Participants demonstrate belief in the power of children, by investing in practices that value listening, observation, relationship and participation. However, challenges and distances stand out to achieve the much desired, and right of all children, a quality public education. To this end, the Reggio Emilia approach has much to contribute through its proposals and endorsed experiences in Early Childhood Education. It is a preponderant factor a curricular

reorganization, through a flexible curriculum, that sees the child in its potentialities and competences. Invest in training, think about exchanges, dialogues and confrontations that lead to reflections on pedagogical practices and their articulating elements in Early Childhood Education and create connections that make it possible to research different ways of educating.

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogical Practices; Reggio Emilia Approach.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- GRUPOS POR FAIXA ETÁRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, CONFORME BNCC:.....37
FIGURA 2- LOCALIZAÇÃO DE ITAÚNA (MG) 40
FIGURA 3 - VISTA PANORÂMICA DO MUNICÍPIO DE ITAÚNA (MG).....41
FIGURA 4- PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA.....65
FIGURA 5 - CAMPOS DE EXPERIÊNCIA 110
FIGURA 6 - DIREITOS DE APRENDIZAGEM 111
FIGURA 7 - GRUPOS POR FAIXA ETÁRIA 113
FIGURA 8 - PRINCÍPIOS DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS...119
FIGURA 9- FILOSOFIA DO CMEI “ALFA” 120
FIGURA 10- PROJETOS INSTITUCIONAIS CMEI “ALFA”.....123
FIGURA 11- NUVEM DE PALAVRAS: TEÓRICOS E INSPIRAÇÕES 133
FIGURA 12 - NUVEM DE PALAVRAS SOBRE APROXIMAÇÕES 167
FIGURA 13- NUVEM DE PALAVRAS SOBRE DISTANCIAMENTOS 171

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- TEMAS PRINCIPAIS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS COLETADAS 57
QUADRO 2- ESTRUTURA FÍSICA DO CMEI.....98
QUADRO 3 - PERFIL DOS PROFESSORES DO CMEI “ALFA” 100
QUADRO 4- DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL - BNCC 112
QUADRO 5- CONCEITO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E OU PENSADORES QUE ORIENTAM A PRÁTICA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES.....128
QUADRO 6- DOCUMENTOS NORTEADORES NA ELABORAÇÃO DE PLANEJAMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, NO CMEI “ALFA”.....136
QUADRO 7- COMO SÃO REALIZADOS OS PLANEJAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS E RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS. 138
QUADRO 8- CONCEPÇÃO DO ESPAÇO NO CONTEXTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O LUGAR/PAPEL QUE ELE OCUPA NA PRÁTICA 145
QUADRO 9- CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS MAIS UTILIZADOS, SUA RELAÇÃO COM AS ATIVIDADES PROPOSTAS E SUA PROMOÇÃO DE INTERAÇÃO COM OS AGENTES ESCOLARES. 151
QUADRO 10- CONHECIMENTO E PERCEPÇÕES SOBRE A ABORDAGEM REGGIO EMILIA. 160
QUADRO 11- APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PARTICIPANTES COM AS PRÁTICAS DA ABORDAGEM REGGIOO EMILIA. 165
QUADRO 12- MATRIZ DE AMARRAÇÃO - APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM AS PRÁTICAS DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA. 176

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - CONFIGURAÇÃO TEMPORAL POR NÍVEL DE PESQUISA.....53

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- NÚMERO DE MATRÍCULAS ATENDIDAS NA RME de Itaúna/MG 2022 42
TABELA 2- QUANTITATIVO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL DE ITAÚNA/MG 43
TABELA 3 - ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS NAS CRECHES MUNICIPAIS 44
TABELA 4 - CRIANÇAS MATRICULADAS EM CADA CRECHE MUNICIPAL 45
TABELA 5 - RESULTADO DE LEVANTAMENTO BIBLIOMÉTRICO- TESES E DISSERTAÇÕES 52
TABELA 6- CONFIGURAÇÃO DOS TRABALHOS POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES) 54
TABELA 7- DISTRIBUIÇÃO ANUAL POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR ENTRE OS ANOS DE 2003 E 2021.....56
TABELA 8- NÚMERO DE MATRÍCULAS POR GRUPO ETÁRIO NA EI 117
TABELA 9- HORÁRIO DE PLANEJAMENTO POR TURMAS NO CMEI “ALFA”....139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ARE	Abordagem Reggio Emilia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
CETEF	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DPE	Defensoria Pública do Estado
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEIS	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
NAIC	Núcleo de Atendimento Integral a Criança
NEI	Núcleo de Educação Infantil
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI-C	Professor de Educação Infantil Creche
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto Político Pedagógico

RME	Rede Municipal de Ensino
RCI	Referencial Curricular de Itaúna
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RAC	Referencial de Atendimento as Creches
SEF	Secretaria de Estado da Fazenda
SEMED	Secretaria Municipal da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre Escolha
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
2 CONTEXTO HISTÓRICO E NORMATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 28
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL 28
2.2 CONTEXTO NORMATIVO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTATUTO, LEIS, REFERENCIAIS, DIRETRIZES E A BNCC 34
2.3 O MUNICÍPIO DE ITAÚNA (MG) E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO 39
2.3.1 Rede Municipal de Ensino- Itaúna (MG) 42
2.3.2 Educação Infantil Municipal: Contexto histórico e organização 43
3 A ABORDAGEM REGGIO EMILIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENTRELAÇANDO CONTEXTOS, FUNDAMENTOS E CONCEITOS 51
3.1 UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ABORDAGEM REGGIO EMILIA 51
3.2 LORIS MALAGUZZI E ABORDAGEM REGGIO EMILIA 59
3.3 PRINCÍPIOS DO SISTEMA EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA 64
3.3.1 O espaço educador: fator preponderante de aprendizagem para as crianças 70
3.3.2 A teoria das cem linguagens e a pedagogia da escuta: a importância de escutar as múltiplas linguagens da criança 82
3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA 85
3.4.1 Visitando conceitos de prática pedagógica na literatura brasileira 85
3.4.2 Práticas pedagógicas na Abordagem Reggio Emilia 89
4 CAMINHO METODOLÓGICO 95
4.1 CAMPO DE PESQUISA: O CMEI “ALFA” 96
4.1.1 Histórico e caracterização do CMEI “ALFA” 98
4.1.2 Perfil das crianças e da comunidade escolar 99
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA 100
4.2.1 Perfil dos participantes da pesquisa – as professoras 100

4.3 PRODUÇÃO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE 103
4.4 ANÁLISE DOCUMENTAL 104
4.5 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 105
4.6 ANÁLISE INTERPRETATIVA 106
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS NO CMEI "ALFA" E OS CONTRAPONTOS COM A ABORDAGEM REGGIO EMILIA 109
5.1 DOCUMENTOS QUE NORTEIAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CMEI "ALFA" 109
5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CMEI "ALFA" NA VOZ DOS DOCENTES 126
5.2.1 Aproximações e/ou distanciamentos com a abordagem Reggio Emilia 159
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 178
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ 191
APÊNDICE B– QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 194
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – INDIVIDUAL 195
APÊNDICE C– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 196
ANEXO 1- PORTARIA DE DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DE PROFESSORES DE CRECHE 200
ANEXO 2- FORMULÁRIO DE PLANEJAMENTO 202
ANEXO 3- CALENDÁRIO ESCOLAR 203
ANEXO 4- HORÁRIOS DA ROTINA ESCOLAR DO CMEI 204

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná e integrada a Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores. O objeto de estudo são as práticas pedagógicas na Educação Infantil de 0 a 3 anos, seus elementos articuladores e a abordagem Reggio Emilia. Busco[1] analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Itaúna (MG), com crianças de 0 a 3[2] anos, entrelaçando fundamentos, contextos e contrapontos com a abordagem Reggio Emilia.

Minhas considerações partem de lembranças e recordações que me levam a refletir sobre minha trajetória profissional, os caminhos que trilhei, os sonhos que realizei e os que ainda realizarei. Enquanto gestora, educadora e pesquisadora, procuro me envolver em todos os aspectos da escola e o universo da Educação Infantil, creche, seguimento em que atuo e identifico-me profundamente. Isso me fez ir além nas minhas convicções e aprofundar os estudos sobre a Educação Infantil. Conhecer mais sobre a criança e seu protagonismo, sobre a creche como espaço de aprendizagem, de convivência, de cuidar e educar indissociavelmente, bem como sua contribuição na formação e construção de conhecimentos das crianças que lá frequentam.

Com muitos questionamentos e convicta de que a Educação Infantil é a base de todo o processo educacional e o verdadeiro alicerce da aprendizagem, tenho investido cada dia mais em estudos acerca da criança e da Educação Infantil. Além de cursos, leituras e formações, esse desejo de aprender mais, levou-me até a cidade de Reggio Emilia, na Itália em 2017. Uma viagem que levou um grupo de educadoras itaunenses, o qual eu integrava, à Reggio Emilia, para um estudo internacional, chamado Projeto Europa, coordenado pelo professor Dr. Joe Garcia[3]. Este programa

[1] Nesta dissertação, optei por usar a primeira pessoa do singular em todo o texto, visto que é um trabalho que parte da minha perspectiva, minhas experiências e do meu protagonismo enquanto educadora e pesquisadora. Ressalto que este trabalho se fez a muitas mãos e deixo aqui o meu agradecimento, em especial a minha orientadora Profª Drª Sueli Donato, por suas preciosas contribuições e ensinamentos.

[2] A escolha desta faixa etária se dá devido à minha área de interesse e atuação profissional, enquanto gestora na educação municipal. Por acreditar na importância das práticas pedagógicas na Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, fiz este recorte.

[3] Joe Garcia, educador brasileiro, dentre tantas outras formações, é o idealizador do Projeto EUROPA e do Seminário Diálogos sobre Reggio Emilia, iniciativas voltadas ao estudo da educação infantil de Reggio Emilia (GARCIA, 2017, p. 103).

internacional foi criado para impulsionar viagens de estudo e pesquisa, com base no contato direto com as experiências educacionais de vanguarda em países europeus e para tanto oportunizava uma imersão em algumas escolas da infância reggiana. Tive a oportunidade de acompanhar nesses dias em Reggio, o trabalho realizado em três escolas, que atendiam crianças de 12 meses a 5 anos de idade, bem como conhecer o Centro Internazionale “Loris Malaguzzi”, participar de palestras e formações. Tudo isso despertou em mim um novo olhar para a infância. E, ao retornar ao Brasil, voltei maravilhada, inspirada e plena de possibilidades, porém, com muitas inquietações. Ao pensar nas inspirações e contribuições que Reggio Emilia trouxe-me, no que tange às práticas pedagógicas na Educação Infantil, compreendi que era preciso mais estudos. A Educação Infantil/creche, suas práticas pedagógicas o espaço escolar, mereciam um novo olhar inquiridor, investigativo e criterioso.

Para tanto, é preciso refletir sobre esta criança protagonista, sujeito histórico e de direitos. Compreender a escola da infância como espaço de aprendizagem, de descobertas e rico em possibilidades, onde o professor faz parte deste cenário de protagonismo, criando uma relação de co-aprendizado (professor e criança). As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB nº 5/2009 em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos:

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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, Art. 4º).

Frente às propostas pedagógicas da Educação Infantil previstas nesse estudo e a minha trajetória profissional e educacional, tenho como objeto de investigação analisar os elementos articuladores das práticas pedagógicas em uma escola de Educação Infantil/creche do município de Itaúna (MG), concernentes às aproximações e aos distanciamentos da abordagerm Reggio Emilia, cujo foco principal é contribuir com a melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada pelo município, bem como a aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos de idade.

Ao fazer o levantamento bibliográfico sobre o tema Educação Infantil e abordagem Reggio Emilia, por meio dos trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em

Ciência e Tecnologia (IBICT)[4], sem delimitar o recorte temporal com o objetivo de conhecer a produção acadêmica sobre a temática pesquisada, após leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, foi possível descobrir que há temas relacionados à infância, às práticas pedagógicas, ao protagonismo infantil, à documentação pedagógica, à formação docente e à Educação Infantil.

Frente a esse levantamento bibliográfico[5] na referida plataforma foi possível verificar que, na temática investigada, há vinte e cinco (25) dissertações e quatro (4) teses. Isso expressa um número relativamente reduzido de trabalhos acerca da temática analisada, apesar de existir um significativo interesse atual pela abordagem Reggio Emilia e sua aplicabilidade como prática educativa referendada na Educação Infantil.

Dentro do cenário histórico da Educação Infantil no Brasil, o levantamento realizado torna evidente o desejo de estudiosos por pesquisas relacionadas à Educação Infantil, às práticas pedagógicas referendadas, à aprendizagem infantil, à formação de professores e à abordagem Reggio Emilia, provavelmente, por seguir a cronologia dos fatos e feitos relacionados à história da Educação Infantil no Brasil.

O resultado decorrente do levantamento bibliográfico realizado neste trabalho aponta para lacunas nas pesquisas acadêmicas elaboradas no período de 2003 a 2021 ao considerar a temática, "práticas pedagógicas da Educação Infantil na abordagem Reggio Emilia". A partir desse resultado, no contexto brasileiro, constituiu-se como objeto dessa pesquisa: **"as práticas pedagógicas e seus elementos articuladores no contexto da Educação Infantil/Creche e sua relação com a Abordagem Reggio Emilia"**.

Frente a essa problemática algumas questões norteadoras se apresentam:

- Qual é a concepção de Educação Infantil, de 0 a 3 anos, na Rede Municipal de Ensino de Itaúna, no estado de Minas Gerais?
- Como é desenvolvido o trabalho pedagógico para crianças de 0 a 3 anos, em uma creche/CMEI**,** da Rede Municipal de ensino de Itaúna?
- De que modo um grupo de professoras, em uma escola de Educação Infantil/Creche, em Itaúna (MG), apropriam-se (ou não) de práticas pedagógicas inspiradas na abordagem Reggio Emília, concernentes ao espaço como educador?

[4] Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind

[5] Este estudo bibliométrico será abordado mais detalhadamente na seção 3.

Ao pesquisar sobre a história da Educação Infantil, é possível observar que muitos foram os avanços no que tange a Educação Infantil no Brasil nos últimos anos. Novas políticas educacionais e descobertas acerca do desenvolvimento infantil, colocam em evidência a importância das creches (0 a 3 anos) para o desenvolvimento integral da criança, como podemos destacar na BNCC (BRASIL, 2017, p. 36):

> Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

Essa concepção de criança observadora, questionadora, que levanta hipóteses e conclui, que é capaz de fazer julgamentos e assimilar valores, constrói conhecimentos e se apropria desse conhecimento através de interações com o mundo físico e social. Isso impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil das creches brasileiras.

A partir dessa intencionalidade, surge a necessidade da organização e proposição de experiências e práticas pedagógicas que permitam às crianças a conhecer-se, a conhecer o outro, compreender as relações com ela mesma, com o outro, com a natureza, com a cultura, com a produção científica, sem dissociar dos cuidados pessoais. Permite também que essa criança se desenvolva plenamente por meio de brincadeiras, interações, experimentações e descobertas, como protagonista desse processo.

Nessa direção, busca-se na abordagem Reggio Emilia, inspirações para práticas pedagógicas inovadoras, onde a aprendizagem das crianças está pautada nas suas potencialidades. Não cabe ao professor (a) assumir o papel central como aquele que detém o conhecimento. As crianças passam a ocupar esse papel, como atores ativos, protagonistas de seu próprio desenvolvimento. Segundo Edwards,

Gandini e Forman (1999) o papel do professor está centrado na provocação de oportunidades de descobertas, através do diálogo, da ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança.

Essa experiência inovadora desencadeou inúmeros avanços no sistema educacional da cidade de Reggio Emilia, na Itália, e segundo Malaguzzi (1999), seu idealizador, muitas fontes inspiraram essa elaboração da abordagem Reggio Emilia, tais como as ideias de Dewey, Wallon, Claparede, Decroly, Makarenko, Vygotsky, Bovet, Ferriere, Hawkins, Freinet e Piaget, dentre outros teóricos. As teorias que inspiraram a abordagem Reggio Emilia vieram de diferentes campos e não há uma teoria unificadora, visto que a pedagogia não pode ser prisioneira de certezas excessivas (GANDINI, 2016a).

Segundo Malaguzzi (1999, p. 97), o núcleo sólido[6] da abordagem Reggio Emilia parte das teorias e experiências da educação ativa entre crianças e adultos, a partir de preciosos *insights*[7] sobre o psicólogo russo Lev Vygotsky. Para ele, pensamento e linguagem operam juntos para a formação de ideias que traçam um precioso insight para a educação que parte do planejamento da ação, para posteriormente executá-la, com controle, descrição e discussão desta ação.

A relação entre criança e adultos, no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o pensador russo, está relacionado à Zona de Desenvolvimento Proximal, que implica distância das capacidades das crianças e seus níveis de desenvolvimento potencial, que poderá ser alcançado com o auxílio dos adultos (VYGOTSKY, 2001).

O que sugere Vygotsky valoriza e legitimiza as amplas intervenções dos professores. É possível ver em Reggio, o que aborda Vygotsky (2001), o dilema do ensino e da aprendizagem e da forma ecológica de se alcançar o conhecimento. Um trabalho fundamentado em perspectivas construtivistas, simbólico-interacionais e socioconstrutivista (MALAGUZZI, 1999).

---

[6] O núcleo sólido da abordagem Reggio Emilia decorre da opção que fizeram pela educação ativa, suas teorias e experiências. Esse núcleo se efetiva em representações acerca da criança, do professor, da escola, da família e da comunidade, por, em conjunto, produzir de forma ativa, uma cultura e uma sociedade que incorpora crescimento individual e social (MALAGUZZI, 1999).

[7] De acordo com o site www.significados.com.br, acesso em: 29/09/2022, *Insight* é um conceito muito relevante na Psicologia da Gestalt. Indica a apreensão da verdadeira natureza de uma coisa, através de uma compreensão intuitiva. Também remete para uma visão mental ou discernimento que capacita ver situações ou verdades que estão escondidas. Muitas vezes é essencial para resolver problemas de relacionamentos, sendo que na psicoterapia um *insight* permite reconhecer as causas de dificuldades emocionais. O *insight* também entra no campo da **introspecção e autoconhecimento**, pressupondo um conhecimento daquilo que motiva o comportamento, pensamento ou ação do indivíduo.

Enquanto pesquisadora e educadora infantil, eu tenho acompanhado as dificuldades e desafios vivenciados por professores e professoras da Educação Infantil, frente às mudanças no cenário educacional. Percebo a necessidade de buscar metodologias, práticas e didáticas que respeitem a criança na sua integralidade, alinhadas ao cumprimento das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, em seus aspectos de educar e cuidar. Frente a essas reflexões e considerações acerca das práticas pedagógicas em creches na etapa da Educação Infantil no Brasil e sua relação com a abordagem Reggio Emilia, apresento o **problema** que orienta esta pesquisa**:** "Em que aspectos as práticas pedagógicas em seus elementos articuladores em um CMEI da rede municipal de Itaúna (MG) se aproximam e/ou distanciam dos fundamentos da abordagem Reggio Emilia"?

Para responder ao problema de pesquisa em questão, apresento como **objetivo geral:** analisar os elementos articuladores das práticas pedagógicas do CMEI "ALFA" da Rede Municipal de Itaúna (MG) concernentes às aproximações e/ou distanciamentos da abordagem Reggio Emilia. O objetivo geral desdobra-se em três **objetivos específicos**, quais sejam:

a) Identificar as concepções de Educação Infantil e a prática pedagógica, de 0 a 3 anos, concernentes ao espaço em um CMEI da rede municipal de ensino na cidade de Itaúna (MG);

b) Caracterizar a constituição das Práticas Pedagógicas em seus elementos articuladores no contexto do CMEI;

c) Apresentar as aproximações e os distanciamentos entre as práticas pedagógicas e seus elementos articuladores constituídos no CMEI "ALFA" e as práticas pedagógicas da abordagem Reggio Emilia.

Como justificativa deste estudo, **de ordem pessoal**, apresento-me como pedagoga, professora de Educação Infantil e funcionária pública concursada, na rede municipal desde 2002. Atualmente sou Gestora Escolar no município de Itaúna (MG), cargo que ocupo há 7 anos. Ao longo de muitos anos de magistério, experimentei algumas mudanças na forma de ver e viver a prática educativa da Educação Infantil, ao questionar, inclusive, minha concepção de criança e desconstruir algumas concepções acerca das possibilidades da criança, enquanto produtora de conhecimento, a partir de um contexto que lhe é oferecido, planejado e refletido. Até então, acreditava que essa construção do conhecimento se dava apenas entre dois protagonistas: professor (a) e criança.

Ter integrado o Projeto Europa, na viagem à Reggio Emilia, me proporcionou a oportunidade de conhecer e vivenciar em alguns dias, experiências, vivências e práticas pedagógicas, em creches/escolas da infância reggianas (*nido e scuola dell'infanzia - Reggio Emilia)* através de um contato direto com uma experiência educacional de vanguarda, que despertou em mim o desejo de conhecer mais sobre a abordagem Reggio Emilia. Em busca desse conhecimento, aprofundei-me em leituras e continuei meus estudos ao cursar as disciplinas de mestrado - Aprendizagem, Criatividade e Currículo na Educação Infantil (2020) e Fundamentos da abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil (2021), ambas ministradas pelo Prof. Dr. Joe Garcia, na Universidade Tuiuti do Paraná. Esses estudos contribuíram significativamente para essa reflexão e, que, por sua vez, aumentou em mim, não só a curiosidade em tentar desvelar os elementos que compõem a abordagem Reggio Emilia, mas também ampliar a pesquisa sobre a temática, haja vista a possibilidade de contribuir com a qualidade da Educação Infantil no município de Itaúna (MG). A interlocução com autores e autoras que se dedicam ao estudo sobre Educação Infantil e abordagem Reggio Emilia, e a troca de experiências com colegas de profissão também instigaram o meu desejo de investigar sobre o tema.

No município de Itaúna (MG), estudos acerca da temática abordagem Reggio Emilia já foram propostos, como palestras e formações, mas muito ainda há para se fazer e aprofundar. Os estudos e o interesse pela abordagem Reggio Emilia e suas práticas pedagógicas começaram a se evidenciar no município de Itaúna, especificamente na rede municipal e por conseguinte no CMEI “ALFA”, a partir de uma formação oferecida pela SEMED, ministrada pelo professor Doutor Joe Garcia, no ano de 2016 e em 2017 se evidenciou mais com a viagem das educadoras itaunenses à Reggio Emilia. Também em 2017, chegava às escolas a implementação da BNCC, e com ela uma organização curricular pautada nos campos de experiências, para a Educação Infantil. Termo que já era utilizado na experiência italiana e que ganhou destaque no Brasil a partir das DCNEIs, especificamente na promulgação da BNCC (HORN E BARBOSA, 2022). Frente às novas propostas, instigadas e inspiradas a aprimorarem suas práticas pedagógicas, as professoras despertaram o interesse em conhecer mais sobre a experiência italiana e autores que tratam desse assunto.

No sentido de ampliar conhecimentos, em 2018, enquanto gestora, organizei um grupo de estudos entre os/as professores/as da rede municipal que tivessem interesse em uma formação com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre a

abordagem Reggio Emilia. O referencial teórico do estudo foi a obra “As cem linguagens” e também os relatos de experiências da viagem à Reggio Emilia, através de fotos, contextos e materiais de meu acervo de viagem e formação. Porém, muitos foram e ainda são os desafios encontrados no tocante à prática no município, o que salienta e fomenta em mim cada vez mais o desejo de aprofundar nesta pesquisa.

Assim, a **justificativa pessoal** está imbricada em uma ordem prática. Sendo educadora infantil, há vinte anos e gestora municipal, pude acompanhar as diversas mudanças no cenário educacional infantil no Brasil e no meu município, e a construção do conhecimento tendo como protagonistas, o (a) professor (a) e a criança. Logo a pesquisa se justifica na análise sobre o tema: Práticas pedagógicas na Educação Infantil, da Rede de Municipal de ensino de Itaúna (MG): contrapontos com a abordagem Reggio Emilia.

A **justificativa acadêmica** se ancora nas lacunas existentes sobre a temática, pois ao relacionar com a produção do conhecimento, nas pesquisas encontradas no IBICT/BDTD, não foi possível identificar nenhuma pesquisa com o foco nas práticas pedagógicas na etapa da Educação Infantil em creches em âmbito municipal. É importante também destacar que das 29 pesquisas analisadas, de mestrado e doutorado, no levamento bibliométrico, dez tratam da Educação Infantil Municipal e apenas uma versa sobre Educação Infantil municipal do estado de MG, o que traz relevância para minha pesquisa.

Quanto à **justificativa de ordem prática**, as temáticas encontradas no levantamento bibliográfico realizado como primeira etapa dessa pesquisa na base de dados do BDTD/IBICT, sem recorte temporal e apresentado na segunda seção dessa dissertação, apresentam temáticas que indicam a preponderância das pesquisas que se ocupam da área da Educação Infantil e da abordagem Reggio Emilia. São elas: Educação Infantil, a relação entre formação de professores, pensamento pós-moderno, protagonismo infantil, práticas pedagógicas na Educação Infantil, imagens de crianças e de infâncias, e registros imagéticos, processos de subjetivação de professores, aspectos epistemológicos da abordagem Reggio Emilia, currículo de Educação Infantil, documentação pedagógica, matemática, arte, dança e música na Educação Infantil, tecnologias móveis na Educação Infantil, brincar na Educação Infantil, produção científica sobre abordagens curriculares internacionais, a categoria tempo na Educação Infantil e o Atelier.

Ao refletir sobre as temáticas levantadas, podemos considerar que as mesmas

contemplam a abordagem Reggio Emilia como uma prática pedagógica inovadora, à Educação Infantil e à aprendizagem de crianças. Mas, diante da escassez de estudos sobre as práticas pedagógicas nas creches municipais, a importância do espaço, como terceiro educador e sua relação com a qualidade da aprendizagem infantil, também justifica a relevância dessa pesquisa.

O estudo do tema dessa pesquisa passará pela reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, em um CMEI na Rede de Municipal de ensino de Itaúna (MG): entrelaçando fundamentos, contextos e contrapontos com a abordagem Reggio Emilia e nesse sentido, alguns aspectos são muito importantes: concepção de Educação Infantil, prática pedagógica, aprendizagem das crianças bem pequenas (0 a 3 anos), protagonismo infantil e o espaço como terceiro educador. Compõem o referencial teórico que norteia este estudo: Malaguzzi, Edwards, Gandini e Forman, Rinaldi, Ceppi e Zinni, Montessori e outros autores, e autoras que tratam do tema.

Malaguzzi atibui relevância à proposta de Maria Montessori. Segundo ele: “Montessori foi nossa mãe, mas como todos os filhos, tivemos de nos tornar independentes da mãe” (MALAGUZZI, 2017, p. 29). Porém, essa relevância não pode ser considerada como base educacional da abordagem Reggio Emilia. Não obstante, ambas pedagogias, tanto a Abordagem Reggio Emilia quanto a Teoria Montessoriana, acreditam na competência, nos recursos e na independência da criança, porém elas se distinguem em alguns pontos. Maria Montessori (1870-1952), foi uma médica italiana, pedagoga e neuropsiquiatra, se tornou conhecida pelo mundo devido ao seu método educacional que destaca e privilegia o desenvolvimento sensorial e a capacidade cognitiva da criança, enfatizando sua autonomia (MONTESSORI, 2017).

A abordagem Reggio Emilia é um projeto pedagógico nascido a partir da ideia de uma criança social que possui um papel ativo no processo de aprendizagem, em sua formação integral, através de uma educação em um ambiente preparado, aberto e coletivo (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 1999). Já na teoria montessoriana**,** encoraja-se o trabalho individual com o controle de erro, deixando a criança livre em suas ações sem a intervenção constante do adulto (MONTESSORI, 2017).

A pesquisa é de abordagem qualitativa e o procedimento técnico de natureza bibliográfica, documental e de campo[8]. Quanto à metodologia adotada, fundamentar-

[8] Os procedimentos desta pesquisa foram apresentados, após a submissão, análise e a aprovação do Conselho Ética em Pesquisa[8] CEP/CONEP, da Universidade Tuiuti do Paraná e da Prefeitura Municipal

se-á na coleta de dados em documentos oficiais que regem a Educação Infantil/Creche municipal e entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B) com nove professoras regentes da Educação Infantil que atuam no CMEI "ALFA[9]" da Rede Municipal de Ensino de Itaúna (MG), cujo campo de pesquisa será esse CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil). A análise interpretativa do conteúdo textual pertinente aos dados empíricos tem como referência Severino (2016), com base na codificação e decodificação das mensagens.

A presente dissertação está **organizada** em 4 (quatro) seções, para além desse texto da **Introdução** o qual contemplou a apresentação do tema, a problematização, a contextualização do objeto de pesquisa, o problema e objetivos (geral e específicos), seguido da justificativa de ordem pessoal, acadêmica e prática, uma breve indicação da metodologia e a descrição das seções que a constitui.

A primeira seção, intitulada de **Contexto Histórico e Normativo da Educação Infantil**, traz a revisão de literatura em Educação Infantil no Brasil, pertinente aos aspectos históricos e normativos. Para tanto fundamenta-se em Kuhlmann Jr. (2000; 2001; 2002; 2003; 2010), Oliveira (2002), Piaget (1996), Vygotsky (2001), Wallon (1947) e Montessori (1965, 2017). No curso da seção faço uma análise dos documentos legais que regimentam e regulamentam a Educação Infantil no Brasil e no município de Itaúna, e, tenho como fonte bibliográfica o MEC (Ministério da Educação do Brasil) e a SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Itaúna).

A segunda seção, denominada **A Abordagem Reggio Emilia e as Práticas Pedagógicas: Entrelaçando Contextos, Fundamentos e Conceitos**, traz, inicialmente, um levantamento bibliográfico com os descritores abordagem Reggio Emilia e Educação Infantil. Posteriormente, apresenta um breve histórico da abordagem Reggio Emilia; sobre Loris Malaguzzi, notável pensador idealizador dessa abordagem, a respeito das escolas da infância de Reggio Emilia, os princípios da abordagem, destacando o espaço como terceiro educador e a teoria das cem linguagens. Para esse diálogo, ancoro-me nas ideias de: Malaguzzi (1999), Edwards, Gandini e Forman (2016, 1999), Rinaldi (2014), Ceppi e Zini (2013), dentre outros. Por fim, nesta seção, abordo o conceito de prática pedagógica na concepção de Franco

de Itaúna (MG), sob número: 5.477.934, pelo sistema que viabiliza a pesquisa com seres humanos, a Plataforma Brasil. (Apêndice C).

[9] Nesta pesquisa será utilizado nome fictício para preservar o anonimato do *lócus* pesquisado em conformidade com TCLE.

(2016) em complemento de Vasquez (2007), Souza (2016), entre outros, e procuro discorrer sobre prática pedagógica na abordagem Reggio Emilia, e trago reflexões sobre as práticas que favorecem ou não o desenvolvimento infantil e o protagonismo infantil.

A seção 3, **Caminho Metodológico**, descreve o caminho metodológico da pesquisa, os procedimentos da pesquisa de campo, o contexto em que está inserido o *lócus* pesquisado - CMEI "ALFA" do município de Itaúna (MG), seu quadro de funcionários, infraestrutura, perfil das professoras participantes da pesquisa, os instrumentos de produção dos dados empíricos, o processo de análise dos dados documentais e de campo. Seguida da seção 4, intitulada **Práticas Pedagógicas no CMEI "Alfa" e os Contrapontos com a Abordagem Reggio Emilia**, em que realizo a apresentação e análise de dados produzidos neste estudo em articulação com o referencial teórico adotado na pesquisa.

Por último, as **Considerações Finais**, onde apresento os resultados da pesquisa na direção de compreender sobre em que aspectos as práticas pedagógicas em um CMEI da rede municipal de Itaúna (MG) se aproximam e/ou distanciam dos fundamentos da abordagem Reggio Emilia.

Espera-se, com o aprofundamento do tema e a reflexão sobre questões referentes à Educação Infantil e a abordagem Reggio Emília, contribuir, em alguma medida, com a proposição de ações para reflexão sobre as concepções presentes nas creches da rede municipal de ensino de Itaúna (MG).

2 CONTEXTO HISTÓRICO E NORMATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta primeira seção, apresento os elementos e as bases que situam e norteiam historicamente a Educação Infantil no Brasil, mais notadamente aspectos de natureza normativa e legal. Inicialmente, situo, brevemente, a trajetória histórica da Educação Infantil, apresento as concepções de infância e os diferentes tipos de atendimento à criança pequena no Brasil. Há também uma atenção para os componentes que possibilitam compreender e situar o *lócus* da pesquisa em curso, ao fazer uma breve apresentação do cenário educacional do município de Itaúna (MG), sobretudo acerca da Educação Infantil municipal.

A fim de compreender o contexto histórico, social e cultural no qual se construiu e consolidou o atendimento às crianças pequenas, privilegiar-se- à um recorte da revisão histórica sobre a infância e a Educação Infantil no Brasil. Para a concretização desta seção, foram consultados os estudos de Kuhlmann Jr. (2000; 2001; 2002; 2003; 2010), Oliveira (2002, 2005), dentre outros autores, bem como documentos normativos pós LDB 9.394 de 1996, dentre eles a DCNEIs (Diretrizes Curriculares para Educação Infantil), 2009.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação de crianças, durante muito tempo, entre os séculos XVII e XVIII foi considerada uma competência unicamente familiar. As crianças aprendiam a se tornar membro da família através da convivência familiar, a realizar tarefas que eram necessárias para sua sobrevivência, e a participar de tradições culturais. Segundo Oliveira (2005), educadores como Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, defendiam um sistema de ensino com a educação centrada na criança. Em vista disso, as propostas educativas concebidas por esses pensadores, “reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos, como o interesse pela exploração de objetos e pelo jogo” (OLIVEIRA, 2005, p. 63). Os estudos apresentados pelo pensamento revolucionário de Rousseau (1772-1778), trouxe a concepção e o conceito de infância historicamente construído, pois apontava a criança como ser pensante, com ideias próprias imbricando uma visão da criança como adulto em miniatura.

Essa concepção de criança apontada por Rousseau, permeou os estudos como o de Pestalozzi (1746-1827) em sua teoria dos três estados: natural, social e moral. Pestalozzi adaptava o método de ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos e os de seu discípulo Froebel (1782-1852), ampliou suas ideias criando o “Kindergarten”, uma espécie de jardim de infância que objetivava dar total liberdade às crianças no processo de aprendizagem, porém um ensino oferecido apenas aos mais abastados. Segundo Kuhlmann Jr. (2003, p. 469):

> Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização.

Ao final do século XIX e início do século XX, surge um novo conceito de infância que não se pautava na ideia de educação de crianças no seio e na convivência familiar, mas sim em instituições próprias de ensino orientadas por médicos e sanitaristas. Diante desse contexto, se destaca o surgimento de dois médicos para contribuir com a sistematização de atividades e o uso de materiais próprios para o trabalho com crianças com deficiência: Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1879-1952). Estes autores, adequavam os métodos e recursos pedagógicos à faixa etária da criança, considerando seu processo de conceber o conteúdo pedagogicamente pensado, adequando inclusive os imobiliários.

O epistemólogo Jean Piaget (1896-1980) apresentou uma nova concepção de construção de conhecimento[10] pelas crianças e desenvolvimento da inteligência. Também, Levy Vygotsky (1896-1934), em seus estudos, dizem da importância das relações sociais para a maturação do indivíduo e consequentemente para o aprender. Para Vygotsky (2001), a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e aprende, através da cultura, estas funções que se transformam em funções psicológicas superiores:

[10] Segundo Piaget, o conhecimento não é algo predeterminado desde o nascimento ou de acordo com a teoria inatista. Tampouco resulta do simples registro de percepções e informações conforme o empirismo. Resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente. Todo o conhecimento é uma construção elaborada desde a infância, por meio da interação do sujeito com os objetos que deseja conhecer, no mundo físico ou cultural (PIAGET, 1996).

> […] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2001, p. 97).

Em busca de novas formas de compreender e promover o desenvolvimento das crianças pequenas, a partir do nascimento, Wallon (1879-1962) elucida que:

> o pensamento infantil tem características particulares, diferentes das do adulto. A principal delas é o pensamento por meio de pares complementares. A criança não consegue explicar um objeto sem relacioná-lo a outro. Quando questionada, combina diferentes referências e apresenta uma resposta (WALLON, 1947, p. 64).

Frente a mudanças socioeconômicas e culturais na Europa, ao final do século XIX e embasados na ciência e na tecnologia, surge um ideal de nação civilizada construída pelas mãos dos trabalhadores, jovens e crianças, como destaca Kuhlmann Jr. (2010, p. 60): “[...] o desenvolvimento científico e tecnológico consolidou as tendências de mitificação da ciência e de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior”.

Com a expansão das indústrias e as demandas para atendimento às crianças, filhas da classe trabalhadora, passou-se a privilegiar as instituições para a infância como, a escola primária, o jardim de infância, a creche, a reorganização dos internatos, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, a distribuição de leite pasteurizado. Nas palavras de Kuhlmann Jr. (2010, p. 60):

> Deixava-se de lado a prescrição de dar a conhecer a verdade e se defendia uma educação mais moral e profissional do que intelectual, visando mais à atuação sobre cada educando individualmente, do que sobre a coletividade. Via-se os homens de ciência como os detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo ao nacionalismo.

O cenário das instituições educacionais se moldava durante a segunda metade do século XIX, constituindo-se a creche e o jardim de infância, juntamente com a escola primária, o ensino profissional, a educação especial e outras modalidades (KUHLMANN JR., 2010). Tomando os moldes europeus como parâmetro para modernizar o país, a infância se tornava alvo das atenções. Sob isso, Uijie e Pietrobon

evidenciam que a infância "em dado momento histórico, revela-se como um problema social, cuja solução parecia fundamental para o país "; e ainda argumentam que o "significado social da infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação" (2008, p. 291).

No Brasil, devido às inquietações trazidas pelas ideias pedagógicas modernas advindas dos países desenvolvidos, durante os finais do século XIX e início do século XX, médicos, juristas, intelectuais e religiosos voltaram seus olhares sobre a infância brasileira, particularmente sobre a infância pobre. Em 1875, surgem os jardins de infâncias no Brasil. O primeiro é fundado no Rio de Janeiro, o jardim de infância do Colégio Menezes Vieira, uma instituição particular que atendia as crianças da elite carioca. E logo, em 1877, foi fundada na Escola Americana, o primeiro jardim de infância em São Paulo, também particular, pautada no modelo educacional froebeliano, kindergarten. Os primeiros jardins de infância brasileiros estavam fundamentados na concepção froebeliana na organização de suas práticas pedagógicas e traziam contribuições para a implantação do primeiro jardim de infância público do Brasil. Segundo Kuhlmann (1998, p. 82):

> [...] o setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, com os jardins-de-infância, de orientação froebeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e, em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877. No setor público, o jardim-de infância, anexo à escola normal Caetano de Campos, de 1896, (...), atendia aos filhos da burguesia paulistana.

Em 1879, em um artigo de jornal 7 do Rio de Janeiro, intitulado A Creche (asilo para a primeira infância), foram apresentadas as primeiras referências à creche no Brasil (KUHLMANN JR., 2010). Surgindo como proposta de uma instituição moderna, a creche, para as crianças de zero a três anos "[...] foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças" (KUHLMANN JR., 2010, p. 78).

Em 1896, no período republicano, também em São Paulo, foi criado o primeiro jardim de infância público anexo à Escola Normal Caetano de Campos. Sobre isso, Kuhlmann Jr. (1999, p. 73) esclarece que:

> O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado a instituição com características semelhantes às Salles d' asile

> francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação.

Em 1899, é fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, cujo principais objetivos eram os serviços de puericultura e creche, como distribuição de leite, consulta a lactantes, vacinação etc. Surge, nesse mesmo ano, a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, inaugurada como primeira creche brasileira para filhos dos operários, também no Rio de Janeiro.

Os jardins de infância públicos no Brasil, foram criados e destinados à elite social brasileira e se caracterizavam por um programa pedagógico voltado para o desenvolvimento educativo das crianças primando por uma formação moral e cívica desses novos cidadãos republicanos (BASTOS, 2001). A história da Educação Infantil no Brasil é marcada por uma preocupação explícita do fortalecimento da burguesia.

Diferindo do contexto europeu, onde a creche foi criada para a ampliação do trabalho industrial feminino, no Brasil, a creche é posta como a nova instituição para a solução dos problemas oriundos da Lei do Ventre Livre[11], ofertando educação às crianças, filhos de escravos. Com o impulsionamento das fábricas e indústrias, a partir do período republicano, são inauguradas outras instituições para atender as crianças filhos de trabalhadores e operários (KRAMER, 1995). Os precursores nessa proposta são os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e o Distrito Federal, que de acordo com Kuhlmann (2000, p. 8):

> No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a Legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches.

Conforme Kulhlmann (2000), a Educação Infantil sofreu intensas transformações durante o regime militar e ao final do século XIX em decorrência disso, muitos foram os prejuízos que assolaram a sociedade e a educação brasileira. A partir de 1920, os órgãos públicos começam a da maior importância ao atendimento da infância brasileira. Em 1922, o Brasil sedia a última das exposições internacionais no

[11] A Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871, aprovada no Legislativo brasileiro, é uma das leis abolicionistas decretadas ao longo do século XIX, que determinava que os filhos de mulheres negras escravizadas nascidos a partir de 1871 seriam considerados livres (SILVA, 2023).

Rio Janeiro, cujo objetivo era apresentar seus produtos e atributos de modernidade. Segundo Kuhlmann Jr. (2010, p. 70), "[...] as instituições de educação infantil foram difundidas amplamente durante as Exposições Internacionais, como modernas e científicas, como modelos de civilização". Concomitante à Exposição, acontecia o terceiro Congresso Americano da Criança, conjuntamente ao Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Nesses eventos, eram discutidos assuntos que se referiam à assistência da criança em todos os aspectos social, médico, pedagógico e higiênico. Com esse congresso surgiram às primeiras regulamentações no que tange o atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância (KUHLMANN, 2010).

Em 14 de Novembro de 1930, foi criado um órgão do governo federal do Brasil, no decreto nº 19.402, pelo presidente Getúlio Vargas, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MEC- Ministério da Educação). Um órgão encarregado pelo estado para despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Conforme salientado por Coutinho (2017, p. 21), em 1933 foi criado

> o "Código de Educação" que estabelece o ensino pré-primário incluindo a escola maternal (2 a 4 anos) e o jardim de infância (4 a 6 anos), mas deixa de fora a creche (0 a 2 anos), possivelmente tida como instituição caritativa, de atendimento social. No Estado Novo (1937-1945) o Estado assume oficialmente as responsabilidades na esfera do atendimento infantil, sendo criado o Ministério da Educação e Saúde.

Em busca de atender as peculiaridades da infância, após a Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918), surge a Escola Nova[12] (SAVIANI, 2003). Em 1959, a ONU (Organização das Nações Unidas) decretou, em decorrência da Declaração dos Direitos Humanos a criança como sujeito de direitos, como faz parte da infância da atualidade (KUHLMANN, 2000).

Segundo Oliveira (2002), nos anos de 1990, a concepção de criança passa por uma ampliação e essa criança passa a ser vista como um ser sócio-histórico, e

[12]O principal representante da Escola Nova no Brasil foi Anísio Teixeira (1900 – 1971), advogado e educador, primeiro tradutor de Dewey, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O surgimento da Escola Nova no Brasil, em crítica à pedagogia tradicional, dá início à um amplo movimento de reforma, o escolanovismo que inicialmente se apresentava com experiências restritas, depois, há uma defesa de sua generalização. A escola nova trata o marginalizado como rejeitado e não como ignorante, como o que não adquiriu conhecimentos. Alegavam que existem diferenças naturais no processo de aprendizagem de cada indivíduo e que devem ser respeitadas, não sendo possível um processo educacional homogêneo (SAVIANI, 2003, p. 31).

acredita-se em uma aprendizagem que se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Uma perspectiva chamada sociointeracionista que tem como principal teórico, o psicólogo Lev Vygotsky. Em sua teoria, criança é um sujeito social que faz parte de uma cultura concreta (VYGOTSKY, 1994). Em meio ao fortalecimento desta nova concepção de infância, é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, que incorpora em seu art. 29, a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino.

2.2 CONTEXTO NORMATIVO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTATUTO, LEIS, REFERENCIAIS, DIRETRIZES E A BNCC

A partir da Constituição Federal de 1988, após lutas significativas, inicia-se uma nova fase. A constituição terá em seus marcos de consolidação, que a Educação Infantil, pela primeira vez na história do Brasil, reconheceu o direito próprio da criança pequena à creche e à pré-escola (art.280, inciso IV). Surge a oferta de forma gratuita de ensino público em todos os níveis. A creche e a pré-escola são incluídas na política educacional, saindo do assistencialismo e assumindo uma concepção pedagógica. Uma perspectiva pedagógica que apresenta a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural (BRASIL, 1988). Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNs) foi publicado.

Em 1996, a LDB 9.394/1996 passa a reconhecer creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, sistematizando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. De acordo com a Emenda Constitucional de 2006 de 59/2009, a educação básica obrigatória e gratuita deixou de ser apenas a partir do Ensino Fundamental e passou abarcar todas as etapas; e, a Educação Infantil passa a ser de matrícula obrigatória no Brasil para as crianças de 4 e 5 anos. Para as crianças de 0 a 3 anos segue como dever do estado, oferta obrigatória e matrícula facultativa para as famílias (BRASIL, 1996). Conforme estabelece a LDB nos art. 29 e 30:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

> I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 20).

Assim**,** a LDB vigente estabelece que a Educação Infantil de 0 aos 3 anos de idade em creches, e as de 4 a 5 anos de idade na pré-escola, torna-se Educação Infantil, também um ciclo de cinco anos de formação contínua, integrante e constituidora da Educação Básica brasileira.

Foram muitas lutas, conquistas e derrotas. Por hora, é dizer que após uma longa trajetória, a criança brasileira de 0 a 5 anos é, hoje, um sujeito histórico e de direitos à educação, direitos que devem ser atendidos por instituições no âmbito dos sistemas escolares e no âmbito das esferas do governo (BRASIL, 1996). Os avanços no atendimento à criança continuam e em 1998, o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) formularam as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que em seu artigo 4º, definem a criança como:

> Sujeito histórico e de direitos, que nas interações de 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).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu artigo 9º, estabelece que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências” (BRASIL, MEC, 2010). A Resolução CNE/CEB n. 05/2009 fixa as Diretrizes Curriculares e o Parecer CNE/CEB n. 20/2009, revisa. As diretrizes trazem uma definição de currículo e princípios básicos que orientam um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade da Educação Infantil, bem como com as oportunidades de desenvolvimentos de todas as crianças (OLIVEIRA, 2019, p. 28). Nas DCNEI, conforme o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, 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, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009, p. 6).

O reconhecimento da Educação Infantil como um indicador básico de desenvolvimento da criança passa a conviver com a dificuldade de ampliação do número de vagas para o atendimento das crianças em instituições da infância, em especial a creche. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) no Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2022,

> Em 2019, o Brasil alcançou a cobertura de 37,0% das crianças, o que representa cerca de 3,9 milhões de crianças atendidas. A Meta 1 do PNE, para ser alcançada, implica que cerca de 1,4 milhões de crianças de 0 a 3 precisam ser incluídas em creche no Brasil até 2024 (considerando a população existente na coorte de 2019), quando então o País teria metade de suas crianças de 0 a 3 atendidas por creches. Embora o Indicador 1B aponte para um crescimento da cobertura durante o período do PNE, não é possível saber como a pandemia de covid-19[13] terá afetado a frequência escolar da população de 0 a 3 anos em 2020 e 2021, visto não existirem dados da Pnad-c sobre a frequência escolar da população nessa faixa etária para aquele biênio (BRASIL, 2022).

Para promover a universalização de atendimento para as crianças surge a necessidade de implementação das Políticas Públicas de Educação Infantil. Para tanto, vista como uma conquista e evolução da Educação Infantil no Brasil, foi implantada, em sua última, homologada pelo MEC em 20 de dezembro de 2017 e publicada em 22 de dezembro de 2017 por meio da Resolução CNE/CP nº 2 que institui e orienta sua implantação obrigatória. Um documento normativo que já orienta os currículos escolares e propostas pedagógicas de todas as instituições de ensino, em todas as etapas[14] da educação básica no Brasil.

Com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, ficando no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e com a sua inclusão na BNCC foi dado mais um importante passo no processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica (BRASIL, 2017). A BNCC reconhece as creches e pré-escolas como

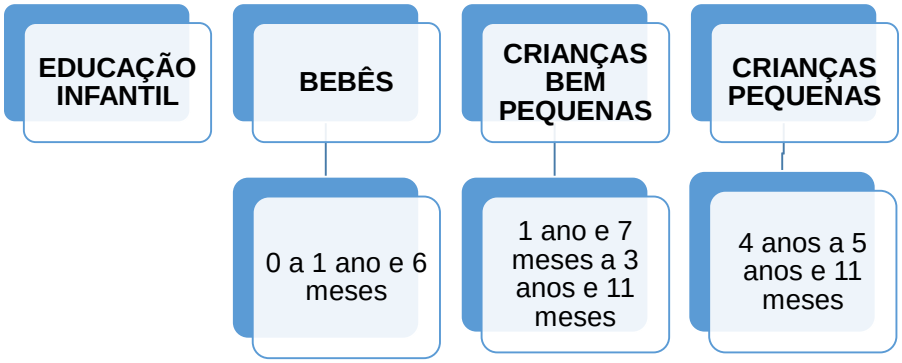
[13] A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e em 11 de março de 2020, foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo (https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso em: 25 jan. 2023).

[14] A BNCC homologada pelo MEC em 2017 não contempla o ensino médio - apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O que pode ser observado no link (http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc) que destaca que a BNCC aprovada se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo que a Base do Ensino Médio será objeto de elaboração e deliberação posteriores.

ambientes fundamentais no processo de desenvolvimento da criança e apresenta como principal objetivo das instituições de ensino de Educação Infantil, ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, ofertando diversidade de possibilidades e consolidando novas aprendizagens, em complemento à educação familiar. O documento traz como premissas brincadeira e interações e estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (BRASIL, 2017).

Com a BNCC, a partir de 2020, a Educação Infantil no Brasil passa a ser dividida em três grupos por faixa etária das crianças, elencadas na Figura 1.

FIGURA 1- GRUPOS POR FAIXA ETÁRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, CONFORME BNCC:



FONTE: A autora, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

Atualmente, de acordo com portal do MEC (Ministério da Educação), na página do Censo Escolar, publicada em 17 de fevereiro de 2020, foi registrado aumento de crianças de 0 a 6 anos na escola. Um levantamento que aponta para um crescimento impulsionado pelo aumento das matrículas em creches em 2018.

> Nos últimos cinco anos, o número de matrículas na educação infantil aumentou em 12,6%. No ano passado, eram 8.972.778 em creches e pré-escolas. Em 2015, foram registrados 7.972.230 alunos. Os dados são do Censo Escolar 2019, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da

Educação (PORTAL MEC, CENSO ESCOLAR, 2019).

Segundo a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Art. 8º**,** afirma que a proposta pedagógica da Educação Infantil objetiva garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem 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, em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (BRASIL, 2009). Frente a tantas transformações e evoluções, a Educação Infantil não pode ser mais considerada apenas como um lugar de cuidados básicos de higiene, é preciso considerar que cuidar e educar são princípios indissociáveis, e devem estar agregados, conforme reafirma a BNCC (2017, p. 36) "Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo".

Segundo Kuhlmann Jr. (2000), a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, do atendimento à criança esteve fortemente ligada aos ideais de progresso e modernização do país. Nos finais do século XIX e início do XX, o movimento em prol da infância não tinha nela seu único foco, mas também foi uma tendência que delineou outros interesses como, disciplinar corpos e mentes na relação entre as formas sociais, políticas, econômicas e culturais, e desta forma algumas mudanças influenciaram outras.

Consideramos que hoje as crianças pequenas já não devem ser submetidas a uma disciplina escolar arbitrária, distante do compromisso com o conhecimento, desconsiderando a função de cuidar e educar, necessários às crianças pequenas, prevalecendo a intenção em "[...] controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade" (KUHLMANN JR., 2000, p. 13).

Perante as minhas leituras e a tantos acontecimentos no contexto histórico da Educação infantil no Brasil, foi possível perceber um caminho de conquistas, desafios, lutas diárias em busca de políticas públicas que visam ampliar o olhar sobre a criança e ampará-la no direito de usufruir de condições básicas e de qualidade para seu desenvolvimento. A criança e sua cultura precisam ser valorizadas, considerando a criança ativa e capaz de construir o seu próprio conhecimento. O professor assume

seu papel de mediador entre a criança e o mundo; e a família é co-participativa deste processo de ensino-aprendizagem.

Enfim, após uma longa trajetória, a criança brasileira de 0 a 5 anos concebida como um sujeito histórico e de direitos à educação (BRASIL, 1988), nos revela que ainda há muito que se fazer para que verdadeiramente seus direitos sejam atendidos pelas instituições no âmbito dos sistemas escolares e no âmbito das esferas do governo (BRASIL, 2017).

Conhecer a história da Educação Infantil no Brasil me possibilitou perceber o processo de consolidação desta etapa da educação e sua articulação com o sistema educativo estabelecido ao longo dos tempos e espaços. É preciso reconhecer e valorizar os grandes avanços ao longo da história da Educação Infantil e olhar com um senso de comprometimento do fazer valer todos os bons princípios de quem acreditou na criação desse lugar de desenvolvimento infantil: as escolas da infância.

A Educação Infantil é um direito da criança, dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Acreditar na interação e no encadeamento da Educação Infantil como base e construção do conhecimento por todos os envolvidos, é garantir alguns elementos fundamentais, inclusive previstos na BNCC, dentre eles os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a nos orientar na educação de crianças (BNCC, 2017).

Pereira (2021, p. 28) pontua que “O direito à educação infantil foi adquirido por meio de muitas lutas, debates e manifestações de grupos que percebiam a importância dessa etapa para as crianças”. Há que se valorizar os grandes avanços que tivemos ao longo da história da Educação Infantil e que possamos olhar para esses avanços com comprometimento, para que a cada dia se avance mais no que tange à busca de educação de qualidade para todas as crianças em nosso país.

2.3 O MUNICÍPIO DE ITAÚNA (MG) E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Itaúna é uma cidade do interior de Minas Gerais, localizada da Região Metropolitana de Belo Horizonte, a 76 km da capital de Minas Gerais, Belo Horizonte (FIGURA 2). Foi povoada no início do século XVIII por três portugueses que fundaram a cidade e suas primeiras atividades econômicas. Em 16 de setembro de 1901, foi emancipada como cidade de Itaúna, data esta que se comemora o aniversário da

cidade (ITAÚNA, 2022). Itaúna tem uma população de 93.847 habitantes, conforme estimativa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de julho de 2020.

FIGURA 2- LOCALIZAÇÃO DE ITAÚNA (MG)

FONTE: https://www.itauna.mg.gov.br/arquivos. Acesso em: 02 set. 2022

Em 1975, a cidade de Itaúna recebeu da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o título de Cidade Educativa do Mundo, por apresentar uma alta qualidade do ensino municipal e pelo envolvimento e comprometimento da sociedade civil para a melhora dos índices de educação (ITAÚNA, 2022).

> CIDADE EDUCATIVA é uma cidade em que todo indivíduo tem a possibilidade de aprender durante a vida inteira. A idéia de educação permanente é pedra angular da Cidade Educativa. A educação é compreendida como um processo constante de crescimento do ser humano, da sua realização como pessoa e como membro de numerosos grupos sociais. A educação pode ser ministrada e aduiquirida por vários meios, formis e não formais, não importando qual o caminho que o indivíduo seguiu, mas o que aprendeu e adquiriu. A cidade educativa elimina barreiras artificiais ou obsoletas entre as diferentes ordens, ciclos e níveis de ensino, tal como a educação formal e não formal (NOGUEIRA, 2003, n. 31)

Itaúna possui uma grande universidade, a Universidade de Itaúna com campus em Itaúna e Almenara, fundada em 1965 e hoje com aproximadamente 9.000 alunos que estudam diversos cursos de graduação e de pós-graduação. A cidade ainda conta com uma unidade do SENAI/CETEF. Respeitada instituição de cursos técnicos, de

aprendizagem, de qualificação e de aperfeiçoamento profissional, que já recebeu diversos prêmios em nível nacional (ITAÚNA, 2022).

Itaúna tem como principal ramo de atividade econômica, a indústria. A cultura e o turismo são presença no cotidiano dos cidadãos itaunenses. A cidade tem como festas populares: o Carnaval de rua, as Folias de Reis, o Reinado, além de outras manifestações artísticas e culturais (música, teatro, danças, artes, dentre outros). A religiosidade se faz presente em diferentes credos. A festa da Padroeira da cidade, N. Sra. Sant'Ana, que acontece em julho, é um dos exemplos (ITAÚNA, 2022).

Dentre os diversos pontos turísticos destacam-se a Gruta Nossa Senhora de Itaúna (local em que aconteceu uma aparição de Nossa Senhora em 1955), o Museu Municipal, a Barragem do Benfica (que também é a principal fonte de abastecimento de água da cidade), Igrejas do Bonfim e do Rosário, Usina do Caixão, estâncias minerais e belíssimas cachoeiras (ITAÚNA, 2022).

FIGURA 3 - VISTA PANORÂMICA DO MUNICÍPIO DE ITAÚNA (MG)

FONTE: https://www.itauna.mg.gov.br/portal/servicos/422/fotos-de-itauna---fotografos/. Acesso em: 02 set. 2022.

2.3.1 Rede Municipal de Ensino- Itaúna (MG)

De acordo com os dados da Secretaria Municipal da Educação (SEMED[15]), a Rede Municipal de Ensino de Itaúna (MG) é composta por 26 (vinte e seis) instituições municipais de ensino, sendo 03 (três) creches municipais e mais 02 (duas) em processo de autorização para funcionamento. Possui 05(cinco) núcleos de Educação Infantil /Pré-escola, 15 (quinze) escolas de ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º) e 02 (duas) escolas de ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano), 01 (uma) escola de educação de jovens e adultos, 01 (uma) biblioteca pública e 01 (um) Núcleo de Assistência Integral a Criança (NAIC). O município também possui outras 4 creches, que são instituições de ensino conveniadas[16]. Nessas instituições conveniadas foram matriculadas no ano de 2022, 317 crianças. A Tabela 1 apresenta o número de matrículas na Rede Municipal de Itaúna em 2022 nas diferentes modalidades de ensino.

TABELA 1- NÚMERO DE MATRÍCULAS ATENDIDAS NA RME de Itaúna/MG 2022

MODALIDADES DE ENSINO	MUNICIPAL
Educação Infantil/Creche	594
Educação Infantil/Pré-Escolar	1.552
Ensino Fundamental- anos iniciais	3.335
Educação Especial	179
EJA (Educação de Jovens e Adultos)	309
Ensino Fundamental- Anos Finais	681

FONTE: a autora, com base no Censo Escolar 2022 de Itaúna (MG)

A Tabela 1 demonstra o quantitativo de alunos matriculados na rede municipal de ensino de Itaúna (MG)**,** no ano de 2022, e segundo informado pela SEMED, o número de vagas ofertadas nas escolas da rede municipal atende à demanda de matrículas em todas as etapas, exceto na Educação Infantil/creche. Ao somar o

[15] A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) é o órgão responsável pelas instituições escolares municipais de Itaúna. A rede é composta por 26 unidades escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Atende aproximadamente um total de 5900 alunos. A SEMED oferece às instituições escolares, assessoria pedagógica e administrativa.

[16] Creches conveniadas são instituições escolares não governamentais de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade, que mantêm convênios com a Prefeitura Municipal de Itaúna e recebem valores/verbas de subvenção para subsidiar custos e manutenções da instituição. Estas creches recebem toda orientação pedagógica da SEMED e seguem as propostas, calendário e assessoria referente ao atendimento das creches municipais, e o acesso às vagas é público.

quantitativo de matrículas da Educação Infantil/creche das 4 creches conveniadas ao quantitativo das creches municipais, o número de matrículas**,** no ano de 2022, foi de 911 crianças. Porém, de acordo com os dados atualizados em março de 2023, fornecidos pela SEMED, o município ainda apresenta uma demanda reprimida da Educação Infantil/creche, que atualmente é de 825 crianças na fila de espera por vagas na creche (municipais e conveniadas) para o ano letivo de 2023.

A Rede Municipal de Ensino de Itaúna (MG) possui um quadro de professores/as em regime estatutário, os quais são contratados por meio de concurso público. O número de docentes da referida rede está ilustrado na Tabela 2.

TABELA 2- QUANTITATIVO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL DE ITAÚNA/MG

MODALIDADES DE ENSINO	MUNICIPAL
Educação Infantil/Creche	90
Educação Infantil/Pré-Escolar	84
Ensino Fundamental- Anos Iniciais	288
EJA (Educação de Jovens E Adultos)	19
Ensino Fundamental- Anos Finais	46
Total	527

FONTE: a autora (2022), com base nos dados fornecidos pela SEMED/2022.

Segundo informações da SEMED, o número de docentes apresentados na Tabela 2, atende às necessidades de cada etapa da Educação Básica e em casos de necessidade de contratação para substituição por qualquer motivo de vacância no cargo, a mesma é feita em caráter de urgência por lista de classificação em concurso vigente ou por processo seletivo.

2.3.2 Educação Infantil Municipal: Contexto histórico e organização

A Educação Infantil/creche no município de Itaúna (MG) sempre se guiou pelas orientações, diretrizes e normativas da 12ª SRE (Superintendência Regional de Ensino/ Divinópolis- MG), devido ao município não ter um sistema de ensino e pertencer a esta SRE.

A primeira instituição escolar do município a oferecer o segmento a época chamado pré-escola, recebeu o nome de Jardim de Infância “Ana Cintra”. O marco legal criadouro do hoje intitulado Pré-Escolar Municipal Ana Cintra foi o Decreto nº 4.890 de 1º de janeiro de 1956 e foi instalada em 19 de março do mesmo ano. A escola

“Ana Cintra” era da responsabilidade estadual e em primeiro de março de 1997, foi publicada a municipalização da escola, de acordo com a Resolução Nº 7941/1997. Atualmente, o Pré-Escolar Municipal Ana Cintra atende turmas de 1º e 2 º períodos, em regime parcial.

Foi, também no ano de 1997, que surgiram as primeiras creches municipais do município de Itaúna, após a implementação de uma nova política da Secretaria Municipal de Educação, para reformulação e ampliação do atendimento de crianças de 0 a 3 anos. Essas creches receberam o título de Núcleo de Educação Infantil “X” e Núcleo de Educação Infantil “Y” (nomes fictícios), que atendiam e atendem até a presente data, crianças de 0 a 3 anos de idade em período integral. O atendimento às crianças dessa faixa etária, era feito pelos dois núcleos (X e Y) e também em outras quatro creches conveniadas. Somente em 2015, foi inaugurada a terceira creche municipal, que recebeu o título de CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil “Alfa”), o primeiro CMEI de Itaúna, *lócus* dessa pesquisa.

Em 2018, foi inaugurada mais uma creche municipal e em 2022 o segundo CMEI. Estas duas instituições estão em funcionamento, atendendo em período integral crianças de 0 a 3 anos, porém ainda em processo de legalização da documentação perante a Superintendência Regional de Ensino (12ª SRE/Divinópolis), a qual pertence o sistema de ensino do município (SEMED, 2023).

As creches municipais, atualmente, são em 05 (sendo 3 autorizadas para funcionamento e 2 em processo de regulamentação) e atendem um total de 925 crianças de 0 a 3 anos. A organização das turmas nas creches é feita seguindo as orientações do Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, CNE, 2009), que fundamenta as DCNEIs. Esse documento prevê a organização dos espaços e área mínima para todas as salas, contemplando 1,50 m² por criança atendida considerando a importância da organização dos ambientes educativos e a qualidade do trabalho.

A creche atenderá crianças de 0 a 3 anos de idade, conforme Lei Federal 12.796, de 4 de abril de 2013 e Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Seguindo as orientações do MEC – Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, Parecer CEB 022/98, 17 de dezembro de 1998 e a autonomia administrativa do Município, as turmas são organizadas conforme apresentado na Tabela 3.

TABELA 3 - ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS NAS CRECHES MUNICIPAIS

TURMAS	IDADE	Nº DE CRIANÇAS
Berçário I	04 meses a 01 ano	06 por professor

Berçário II	01 ano e 1 mês a 02 anos	06 por professor
Maternal II	02 anos e 1 mês a 03 anos	08 por professor
Maternal III	03 anos e 1 mês a 3 anos e 11 meses	08 por professor

FONTE: a autora (2002), com base no documento: Critérios para atendimento em Creches Municipais para crianças de 0 a 3 anos de idade no município de Itaúna-MG[17]

Conforme explicita a Tabela 3, cada sala, observado sua estrutura física, atende um número específico de crianças, de acordo com sua faixa etária, respeitando os documentos norteadores, podendo atender 12 crianças nos berçários e 16 nos maternais, devendo ter 02 professores e um auxiliar de creche em cumprimento da Portaria nº 05, de fevereiro de 2022, que regulamenta a distribuição da carga horária do professor de Educação Infantil /creche. No ano letivo de 2022 o total de matrículas nas creches municipais, informado pela SEMED, constou de 594 crianças e segue ilustrado na Tabela 4.

TABELA 4 - CRIANÇAS MATRICULADAS EM CADA CRECHE MUNICIPAL

UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL/CRECHE	**Nº DE CRIANÇAS MATRICULADAS**
NEI "X"	169
NEI "Y"	116
CMEI "ALFA"	132
CRECHE "W"	52
CMEI "ÔMEGA"	128
Total: 05 instituições municipais	594

FONTE: a autora (2022) com base nos dados fornecidos pela SEMED/2022.

Conforme ilustra a Tabela 4, a oferta de vagas nas creches da rede municipal de ensino é de 594 vagas, atualmente todas estão preenchidas. Neste ano de 2023, segundo dados fornecidos pela SEMED em março do corrente ano, as creches municipais registram 611 matrículas e nas conveniadas, 314 matrículas. Os dados apresentados pela SEMED demonstram um pequeno aumento do número de matrículas efetivadas para Educação Infantil/creche em 2023. Porém, o número de crianças de 0 a 3 anos na fila de espera (demanda reprimida), ainda é significativamente alto (825 crianças), o que denota que a oferta é muito menor que a procura e que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos no município de Itáuna, na

[17] Este documento foi elaborado pela SEMED, em 2021. Em busca da qualidade no atendimento nas Creches Municipais e uma estrutura organizacional eficiente, a equipe da Secretaria Municipal de Educação instituiu uma lista de critérios que orientam o atendimento nas creches municipais.

rede municipal e nas creches conveniadas, ainda é precário e requer do poder público, políticas públicas que alavanquem esse atendimento.

O primeiro documento elaborado pela SEMED para nortear o atendimento nas creches do município foi feito em 2010 pela equipe pedagógica da SEMED, no âmbito de suas atribuições, criou-se o Referencial de Atuação nas Creches (RAC), com a justificativa de que mediante o acompanhamento e avaliação realizados junto às creches municipais e conveniadas do município sentiu-se a necessidade de construir juntamente com as pedagogas da Educação Infantil um Referencial de Atuação na Creche. Este referencial foi baseado no ordenamento legal (Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei Orgânica da Assistência Sócia l - LOAS de 1998) e nos RCNEIs (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) que define questões pertinentes quanto ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos , entre as quais ressaltam-se aspectos relevantes: igualdade de direitos no acesso ao atendimento, habilitação do profissional , discussão , elaboração e aplicação de um Projeto Político Pedagógico e Formação Continuada. E, segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade definidos pelo MEC, foram asseguradas propostas pedagógicas de qualidade para todas as crianças, considerando os aspectos referentes à necessidade, à legalidade e à qualidade de atendimento.

O RAC trazia como proposta uma educação de qualidade em que as crianças de 0 a 3 anos fossem estimuladas e se desenvolvessem através de atividades lúdicas e prazerosas. À época, em 2010, na rede municipal de ensino de Itaúna, os profissionais efetivos que trabalhavam diretamente com as crianças, na creche eram nomeados com o cargo de monitor, porém de acordo com a formação de nível médio, na modalidade normal, esses profissionais eram os PROFESSORES responsáveis pelas turmas de crianças. Este referencial (RAC) norteou a prática pedagógica das creches municipais e conveniadas até o ano de 2016.

Em 27 de setembro de 2013, de acordo com a Lei Municipal Complementar nº 86, que dispõe da criação de cargo e enquadramento de servidores na Lei 3.023 de 27 de novembro de 1995, foi criado e inserido, sobre o quadro de pessoal do Magistério Municipal, o cargo de PEI-C – Professor de Educação Infantil- Creche e a partir desta data, todas as instituições municipais conta com PEI-C, para atendimento ao ensino de crianças de 0 a 3 anos.

Em 2017, começam na RME de Itaúna, os estudos sobre a BNCC, e com a implementação da mesma e do Currículo Referência de Minas (CRMG), em 2019, a SEMED, por meio das Coordenações Pedagógicas da Educação Infantil, organizou, coletivamente com os (as) pedagogos (as) da rede municipal e creches conveniadas do município, a elaboração do Referencial Curricular de Itaúna (RCI). Foram utilizados como aportes teóricos os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, ambos publicados pelo MEC, que fundamentaram os materiais elaborados pelo município. Também se apoiaram no Referencial de Atuação em Creche (RAC), nas Apostilas com Oficinas Pedagógicas, o Referencial para a Pré-escola, as Matrizes Curriculares da Educação Infantil/ Pré-escola, e em outros construídos a partir das contribuições das equipes pedagógicas que compunham e integravam a rede municipal de Itaúna. O objetivo desse Referencial Curricular seria alinhar os currículos e projetos pedagógicos das escolas que compunham a rede municipal, adequando-os conforme a legislação, para que no início do ano letivo de 2020, estivesse em conformidade com a BNCC e Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

Nesse sentido, desde 2020, este documento serve de estabelecimento das diretrizes que orientam a organização, construção e/ou reelaboração de seus currículos, Projetos Político Pedagógicos, Planos de Estudos e demais documentos das escolas que atendem crianças de zero a cinco anos na rede municipal de Itaúna (MG). As creches municipais também contam com o documento norteador chamado, Critérios para atendimento em Creches Municipais para crianças de 0 a 3 anos de idade no município de Itaúna (MG), que estabelece e institui critérios para o atendimento nas Creches Municipais através de uma estrutura organizacional criada pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, que passou por reformulação em 2021. Os critérios são: organização das turmas, distribuição das vagas para efetivação da matrícula, documentação para efetivação da matrícula, horário de chegada e saída das crianças, pasta individual das crianças, divulgação da lista de cadastramento.

Quanto à estrutura organizacional para atendimento às crianças nas creches municipais, conforme já descrito na Tabela 3, em cada turma possui 2 professores regentes e um auxiliar de creche. Sendo a carga horária do professor de Educação infantil/Creche (nomenclatura vigente recebida para os professores de creche da rede municipal desde 2013), de 40h semanais; sendo distribuídas em 27 h para regência, 1h e 20min. para reunião pedagógica e 11h e 40min para atividades extraclasse,

conforme Portaria nº 04, de 09 de fevereiro de 2022, que regulamenta a distribuição de Carga Horária dos Professores de Educação Infantil – Creche (PEI-C) do Município de Itaúna e dá outras providências. Esses professores trabalham em regime de revezamento, e organizado em P1 e P2, conforme descrito no quadro de horário no ANEXO 1. A carga horária do auxiliar de creche é de 40h semanais.

O horário de funcionamento das creches é estipulado e regulamentado pelo município de Itaúna, de 7h às 16h[18] e as crianças possuem uma rotina preestabelecida, pautadas no educar e cuidar, seguindo as orientações dos documentos norteadores municipais. Dentro desta estrutura, as creches também contam com um (a) diretor/a escolar, um (a) pedagogo/a, um (a) secretário/a escolar, auxiliares de serviços gerais, professor/a eventual, professor/a de AEE (atendimento educacional especializado). As creches contam com projetos políticos pedagógicos e regimento escolar próprios e organizados por instituição, documento que será mais bem apresentado na seção de metodologia.

O município de Itaúna dispõe de 4 creches conveniadas que atendem**,** atualmente, 314 crianças de 0 a 3 anos de idade. Essas instituições seguem o mesmo calendário municipal e as mesmas orientações da SEMED para exercício das suas práticas pedagógicas. Porém, a sua organização e o seu funcionamento diferem das creches municipais em alguns itens, como horário de atendimento e funcionamento, e sua estrutura organizacional.

Importante dizer, como se pode constatar através dos números, que as creches conveniadas desempenham um papel siginicativo quanto ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos e trazem expressiva contribuição à oferta de vagas do munícipio na etapa Educação Infantil/creche. Os números apresentados mostram que o munícipio não consegue atender a demanda de Educação Infantil/creche e que é preciso ampliar o número de vagas para esta etapa. Conforme as dez diretrizes que devem guiar a educação brasileira definidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, dentre as 20 metas estabelecidas, a Meta 1 determina que até 2024, cinquenta por cento das crianças de 0 a 3 anos sejam

[18] **ATENDIMENTO:** As escolas de educação infantil / creches municipais de Itaúna, funcionam de segunda a sexta-feira, das 07h às 16h (Prefeitura Municipal de Itaúna, 2022).
Disponível em: https://www.itauna.mg.gov.br/portal/carta-servicos/828/ . Acesso em 10 dez 2022.

atendidas nas creches no Brasil e o município de Itaúna precisa se organizar para atender essa meta.

> A não obrigatoriedade de matrícula das crianças de 0 a 3 anos respeita o direito de escolha da inserção de crianças tão pequenas em espaços coletivos de educação, embora as pesquisas revelem o quanto tal experiência é positiva para as crianças (SCHMITT, 2008; COUTINHO, 2010; GUIMARÃES, 2011), mas o direito de escolha não pode significar mascaramento de demanda, ainda que monitorar a ampliação das vagas seja nesse momento um grande desafio, e muito menos a oferta de atendimento alternativo. O que se defende é a oferta de vagas para todas as crianças que as famílias optarem pela frequência à creche e uma educação baseada em critérios claros de qualidade (COUTINHO, 2017, p. 26).

O atendimento às crianças de 0 a 3 anos, em creches, ainda é um desafio no município de Itaúna e em grande parte do Brasil. Segundo Coutinho (2017), o quadro de desigualdade instaurado no Brasil e o congelamento do investimento na educação por 20 anos, proposto pela PEC 241/55, não permitirá que se efetivem as metas do PNE, o que caracteriza uma sensação de retrocesso na oferta da Educação Infantil de 0 a 3 anos. Se fazem necessárias políticas de financiamento que assegurem a ampliação da oferta de vagas às crianças de 0 a 3 anos com qualidade, sem o ideário de que a educação de crianças bem pequenas está vinculada ao assistencialismo, à pobreza e à falta de cuidado e atenção.

Nesse sentido, algumas ações já se fazem presente no município de Itaúna. A construção de três novas creches e ampliação de outras três, são algumas delas. Porém ainda é pouco, visto a demanda existente. Também não é preciso só novos prédios, instituições, enfim construções físicas. Há que se investir na qualidade da educação a ser ofertada. No que se refere a Educação Infantil municipal itaunense, nos últimos anos, alguns avanços também foram importantes, como a regulamentação do cargo de professor de Educação Infantil/Creche (Lei Municipal Complementar nº 86 de 27 de setembro de 2013), a criação do Referencial Curricular de Itaúna (RCI) para nortear as práticas pedagógicas na Educação Infantil e o investimento em formações continuadas.

A qualidade na Educação Infantil está diretamente ligada à formação dos professores e às práticas por eles desenvolvidas. O município de Itaúna oferta algumas formações aos professores, reuniões pedagógicas semamais, incentiva e valoriza a formação acadêmica. Semanalmente, os (as) professores (as) das creches municipais, conforme descrito no anexo 1, possuem 11h. e 40min. fora de regência,

que podem ser destinados a formações e estudos e 1h e 40min. de reunião na escola com a pedagoga para estudos e planejamentos. Também é ofertado pelo município, de uma a duas formações anuais, para a rede municipal, previstas em calendário escolar. Já a formação acadêmica, também é valorizada, e são ofertadas aos professores gratificações salariais para os que possuírem cursos de graduação e pós-graduação na área da educação (ITAÚNA, 2022). Porém, ainda há muito que fazer. Pois, ressignificar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, se faz urgente bem como compreender a criança como um sujeito histórico e de direitos, que constrói cultura e conhecimentos. É importante oportunizar formações e estudos que proporcionem novas experiências, novos conhecimentos, que levem a conhecer e se inspirar em outros modelos de práticas pedagógicas que se destaquem no que se refere à Educação Infantil. É o que veremos, na próxima seção, as práticas pedagógicas no diálogo com a abordagem Reggio Emilia de modo a entrelaçar contextos, fundamentos e conceitos.

3 A ABORDAGEM REGGIO EMILIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENTRELAÇANDO CONTEXTOS, FUNDAMENTOS E CONCEITOS

Nesta seção, inicialmente, apresento um levantamento bibliométrico realizado na 1ª etapa dessa pesquisa, sobre a Educação Infantil e a abordagem Reggio Emilia. Seguidamente discorro, de modo breve, sobre o contexto histórico da cidade de Reggio Emilia na Itália, o surgimento de sua abordagem educacional, e sobre seu idealizador, o notável educador Loris Malaguzzi. Apresentarei os princípios do sistema educacional de Reggio Emilia e os elementos articuladores das práticas pedagógicas, dando enfoque ao espaço educador, a teoria das cem linguagens e a pedagogia da escuta, fatores relevantes para a construção da aprendizagem das crianças. Na sequência, contemplo as práticas pedagógicas na Educação Infantil, entrelaçando com as práticas na abordagem Reggio Emilia, tecendo contextos, conceitos e fundamentos. Para conceptualizar prática pedagógica fiz uso na literatura brasileira, de Franco (2016), Souza (2016) e Veiga (1992).

3.1 UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Na primeira fase do trabalho, norteei-me pela adoção da abordagem bibliométrica em busca de informações e elementos acerca do objeto de pesquisa: um estudo relacionado à Educação Infantil na abordagem Reggio Emilia. A bibliometria norteia-se pelo princípio de analisar a atividade, científica ou técnica, pelos estudos quantitativos das publicações. Por meio dessa abordagem, “os dados quantitativos são calculados a partir de contagens estatísticas de publicações ou de elementos que reúnem uma série de técnicas estatísticas, buscando quantificar os processos de comunicação escrita” (SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011, p. 113). Sacardo (2012, p. 18) também considera que os estudos bibliométricos são úteis para mapear um campo científico, avaliar a pesquisa acadêmica, “[...] bem como para orientar rumos e estratégias de financiamento de pesquisas e apontar o alcance analítico para o estudo de um campo científico”.

A pesquisa bibliométrica[19] neste estudo compreendeu duas etapas conforme

[19]Artigo publicado na Revista Horizontes conforme referência: Costa, M. A. F., & da Silva, J. H. Educação Infantil na Abordagem Reggio Emilia: estado da arte. *Horizontes*, *41*(1), e023002, 2023.

orienta Hayash (2014), quais sejam: a) Fase de preparação teórica e metodológica, onde foram definidas as expressões de busca para coleta de dados, Educação Infantil e Reggio Emília; b) Fase de coleta e registro de dados, de acordo com o protocolo de registro de dados bibliométricos (HAYASHI, 2014), utilizando o *software Microsoft Excel*® (COSTA; DA SILVA, 2023).

A primeira etapa da pesquisa do tipo bibliométrica buscou compreender como se configuram os estudos oriundos da produção científica acadêmica – teses e dissertações produzidas no Brasil – sobre a temática do espaço como educador nas escolas de infância, na abordagem Reggio Emilia, disponível na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação para Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), e usou como descritores: Educação Infantil e abordagem Reggio Emilia. E, trouxe como resultado 29 estudos relacionados ao tema, vide Tabela 5.

TABELA 5 - RESULTADO DE LEVANTAMENTO BIBLIOMÉTRICO- TESES E DISSERTAÇÕES

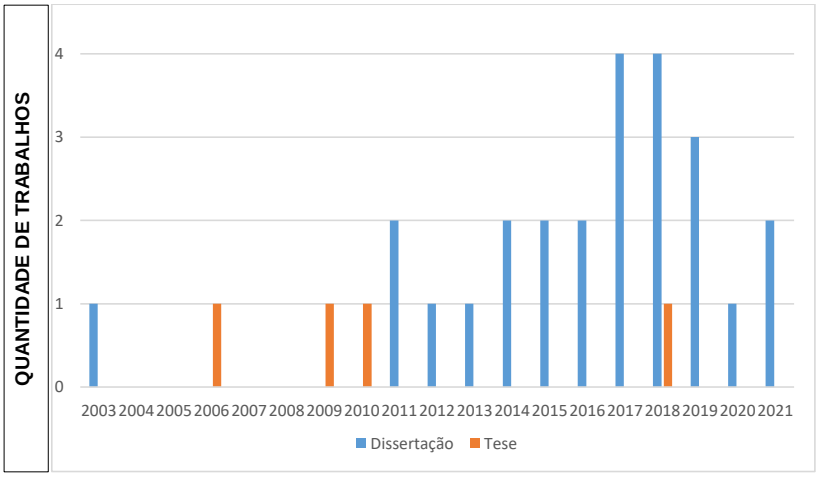
DESCRITORES	TESES	DISSERTAÇÕES	EIXOS TEMÁTICOS	ANOS DE PUBLICAÇÃO
Abordagem Reggio Emilia; Educação Infantil.	4	25	formação de professores	De 2003 a 2021
			pensamento pós-moderno	
			prática pedagógica	
			imagem de criança	
			subjetivação de professores e protagonismo infantil	
			matemática, artes, música, dança e tecnologias na Educação Infantil	
			currículo e produção científica sobre abordagens curriculares internacionais	
			aspectos epstemológicos da abordagem Reggio Emilia	
			documentação pedagógica	
			o brincar e o tempo	
			o atelier	

FONTE: Organizado pela autora com base nos dados coletados na BDTD/IBICT (2021)

Detalhando a Tabela 5, o primeiro levantamento de trabalhos resultou em 29 estudos relacionados a Educação Infantil e a abordagem Reggio Emilia, distribuídos no formato de 25 dissertações (mestrado) e 04 teses (doutorado), divulgadas no período de 2003 a 2021. Tais pesquisas contemplam diferentes eixos,dos quais apareceram pesquisas relacionadas aos aspectos epistemológicos da abordagem Reggio Emilia, aproximando-se do objeto desta pesquisa.

A produção acadêmica levantada compreende o período de 2003 a 2021 e nos anos de 2007 e 2008 não houve publicação sobre a referida temática. A produção apreciada revela-me que as pesquisas sobre Educação Infantil e abordagem Reggio Emilia são incipientes, como se pode ver no Gráfico 1, que demonstra um silenciamento da produção sobre a temática em um período de cinco anos, de 2003 a 2009, com apenas uma produção em 2006. A produção sobre a temática em questão aumenta em 2018, depois com declínio em 2019 e 2020, e começa retomar o crescimento em 2021, conforme demonstra o Gráfico 1.

GRÁFICO 1 - CONFIGURAÇÃO TEMPORAL POR NÍVEL DE PESQUISA



FONTE: Costa e da Silva (2023, p. 5).

Após análise do Gráfico 1, realizei a leitura dos títulos das teses e dissertações, dos resumos e dos textos integrais, o que ofereceu condições de verificar a presença ou a ausência do enfoque sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil de 0 a 3 anos e abordagem Reggio Emilia. E, por último, a terceira fase, de sistematização

e análise dos resultados, abrangeu a organização, o tratamento bibliométrico e a escolha de 29 dissertações e teses pertinentes ao objeto estudado.

Foi possível constatar que as vinte e nove produções estão vinculadas a dezesseis instituições de ensino superior, o que representa a média de uma a três produções por instituição. A Tabela 6 apresenta a distribuição das instituições por número de trabalhos defendidos, região e dependência adminstrativa.

TABELA 6- CONFIGURAÇÃO DOS TRABALHOS POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)

IES	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	REGIÃO	TOTAL DE TRABALHO/S
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Pública	SE	3
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Pública	S	3
Fundação UNIVATES (UNIVATES)	Privada	S	3
Universidade de São Paulo (USP)	Pública	SE	3
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)	Pública	S	1
Universidade Metodista de São Paulo (METODISTA)	Privada	SE	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Privada	SE	4
Universidade Federal Fronteira do Sul (UFFS)	Pública	S	1
Universidade Presbiteriana Mackensie (MACKENSIE)	Privada	SE	1
Universidade Federal de	Pública	SE	1

Minas Gerais UFMG			
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	Privada	S	1
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Pública	N	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Pública	NE	1
Universidade Estadual Paulista “ Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	Pública	SE	3
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)	Privada	SE	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)	Pública	S	1
Trabalhos realizados			29

FONTE: Costa e da Silva (2023, p. 7).

Como se pode ver na Tabela 6, por um lado os dados mostram que o tema tem se disseminado pelos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Os pesquisadores identificados fazem parte de 16 instituições, e a maioria das pesquisas se concentra nos programas de pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas, (14%); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), (10%); da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), (10%); UNIVATES, (10%); da Universidade de São Paulo (USP), (10%); e da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), (10%). Inclusive, grande parte das instituições encontram-se no Sul e Sudeste, são públicas (federais e estaduais) e abrangem programas de pós-graduação no campo da Educação.

A distribuição anual dos estudos por instituição demonstra a não consolidação da pesquisa sobre a referida temática nos programas de pós-graduação, como se pode ver na Tabela 7.

TABELA 7- DISTRIBUIÇÃO ANUAL POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR ENTRE OS ANOS DE 2003 E 2021

INSTITUIÇÕES	ANOS																
	2003	2004/ 2005	2006	2007/ 2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
UE de Campinas					1					1							1
UFSC	1		1			1				1							
UNIVATES											1			1			
USP							1	1	1								
UNIJUI														1			
Metodista													1				
PUC (SP)												1	1	1			1
UFFS													1				
Mackensie												1					
UFMG													1				
PUC (RS)														1			
UFOP															1		
UFRN																1	
UNESP											1			1	1		
PUC (Campinas)							1										
UFRS															1		
TOTAL POR ANO	2003	2004/ 2005	2006	2007/ 2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	1	---	1	---	1	1	2	1	1	2	2	2	4	5	3	1	2

FONTE: Costa e da Silva (2023, p. 9).

Comentado [SPD1]: Ajustar a fonte para tamanho 10

Legenda:

Anos sem nenhuma produção
Anos que as instituições não produziram

Sinal convencional utilizado: ------ (Valor numérico igual a zero não proveniente de arredondamento.)

O que mostra a Tabela 7 é que a produção acadêmica da temática em questão é marcada por rupturas e descontinuidades. Somente a USP e a PUC- São Paulo, demonstram certa continuidade nesse foco de pesquisa, sendo que de acordo com os dados apresentados, a USP não deu continuidade às pesquisas após 2013 e a PUC ficou dois anos sem pesquisar o tema. É possível perceber também que as pesquisas coletadas foram produzidas, em sua maioria, por instituições públicas, sendo onze instituições, com produção de dezoito trabalhos; ao passo que as seis instituições privadas produziram onze estudos. Vale ressaltar que as pesquisas foram

desenvolvidas principalmente na região Sudeste (oito instituições, com dezessete produções) e, com pouca expressividade, na região Nordeste (uma instituição, com um trabalho) e na região Norte também com uma instituição e um trabalho; já na região Sul, foram seis instituições com dez trabalhos . A Plataforma Sucupira (2021) revela que as regiões Sudeste e Sul possuem a maior concentração de programas de pós-graduação do país, sendo1985 e 993 programas, respectivamente.

Objetivando compreender os temas relacionados à Educação Infantil e à abordagem Reggio Emilia, foram utilizados as vinte e nove pesquisas relacionadas à temática, delimitadas por temas, autores, ano e tipo de produção acadêmica, tese (T) ou dissertação (D), conforme ilustra Quadro 1

QUADRO 1- TEMAS PRINCIPAIS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS COLETADAS

TEMAS	AUTORES	ANO	T/D	QUANTIDADE
Formação de professores para a Educação Infantil	Andreetto,Valéria Gonçales	2014	Dissertação	5
	Prado, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves	2011	Dissertação	
	Borges, Roberta Rocha	2009	Tese	
	Honorato,Cynthia Aparecida Trepodoro	2021	Dissertação	
	Vieira , Flaviana Rodrigues	2013	Dissertação	
Pensamento pós-moderno e a Educação Infantil	Stemmer, Márcia Regina Goulart da Silva	2006	Tese	1
Protagonismo Infantil	Schneider, Mariângela Costa	2015	Dissertação	3
	Oliveira, Renata Cristina Dias	2011	Dissertação	
	Seribelli, Vanessa Helena	2019	Dissertação	
Práticas pedagógicas na Educação Infantil	Baracho, Nayara Vicari de Paiva	2012	Dissertação	3
	Pacheco Gabriel, Aparecida Garcia	2018	Dissertação	
	Nascimento, Beatriz da Silva Faleiro do	2017	Dissertação	
Imagens de crianças e de infâncias	Pinheiro, Deise Raquel Cortes	2018	Dissertação	1
Processos de subjetivação de professores na educação	Simon Junior, José Cavalhero	2017	Dissertação	1
Aspectos epistemológicos	Burdzinski, Edina Maria	2017	Dissertação	1

da abordagem Reggio Emilia				
Currículo de Educação Infantil	Silva, Vilma Justina da	2016	Dissertação	1
Documentação pedagógica	Galvani, Vanessa Marques	2016	Dissertação	3
	Cardoso, Rosemeire dos Santos	2018	Dissertação	
	Nielsen, Márcia Ribeiro Ferreira	2021	Dissertação	
Arte na Educação Infantil	Milcarek, Luciana	2003	Dissertação	1
Tecnologias móveis na Educação Infantil	Muller, Juliana Costa	2014	Dissertação	1
Dança na Educação Infantil	Guanais, Saryta Garrossino	2017	Dissertação	1
Matemática na Educação Infantil	Senna, Maria Teresa Telles Ribeiro	2010	Tese	1
Brincar na Educação Infantil	Veríssimo, Ana Carolina Brandão	2018	Dissertação	1
Produção científica sobre abordagens curriculares internacionais	Oliveira, Ena Catarina dos Santos	2019	Dissertação	1
Registros imagéticos na Educação Infantil.	Pires, Vládia Maria Eulálio Raposo Freire	2020	Dissertação	1
Música na Educação Infantil	Henriques, Wasti Silvério Ciszevski	2018	Tese	1
A categoria tempo na Educação Infantil	Spat, Vanessa da Silva Rocha de Quadros	2019	Dissertação	1
Atelier no ensino fundamental	Figueiredo, Flora Sipahi Pires Martins	2015	Dissertação	1

FONTE: Organizado pela autora com base nos dados presentes nas pesquisas acadêmicas analisadas na BDTD/IBICT (2021).

Assim sendo, os estudos sobre Educação Infantil na perspectiva da abordagem Reggio Emilia, perpassam por diversos fundamentos e contextos históricos. Segundo o Quadro 1, as pesquisas sobre Educação Infantil e abordagem Reggio Emilia disponíveis na BDTD/IBICT evidenciam a diversidade de temas relacionados à infância, às práticas pedagógicas, ao protagonismo infantil, à documentação pedagógica, à formação docente e à Educação Infantil. O foco principal é a melhoria da qualidade da Educação Infantil e a aprendizagem da criança. Porém, o foco das pesquisas sinaliza que ainda há muito que se aprofundar nas práticas pedagógicas

que revelam a criança como sujeito e protagonista da aprendizagem (COSTA, DA SILVA, 2023).

Os resultados da pesquisa bibliométrica trazem uma forte presença da formação docente e das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Dos vinte e nove estudos encontrados, apenas três trazem algumas considerações sobre o espaço e a importância dele para iniciar aprendizagens na infância. O desejo de pesquisar mais sobre o espaço educador e seu papel na aprendizagem das crianças como elemento articulador das práticas pedagógicas e os poucos estudos encontrados sobre a temática, aumentam a relevância dessa pesquisa.

3.2 LORIS MALAGUZZI E ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Reggio Emilia, uma cidade localizada no norte da Itália, começou a ser reconhecida mundialmente no início da década de 1990 como referência em educação da primeira infância. Naquele momento, o seu sistema público de Educação Infantil foi apontado por especialistas, como o melhor do mundo, em uma matéria publicada pela revista norte-americana Newsweek, de 2 de dezembro de 1991 (MALAGUZZI, 1999).

Para compreender a abordagem Reggio Emilia é necessário contextualizá-la historicamente. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), após a 2ª Guerra Mundial, um grupo de pais e mães, na periferia daquela cidade, decidiram construir uma escola para crianças pequenas da sua comunidade, que atendesse às necessidades destas e de suas famílias. Aquele grupo de pais afirmava a premência de oferecer aos seus filhos uma educação de qualidade. Segundo Malaguzzi (1999, p. 67), eles pediam:

> [...] uma espécie diferente de escola, uma que pudesse educar suas crianças de um outro modo. [...] A equação era simples: se as crianças possuíam direitos legítimos, então elas também deveriam ter oportunidades de desenvolver sua inteligência e serem preparadas para o sucesso que não deveria e não lhes poderia escapar.

Conforme escreve Gandini (2016a), por meio de um envolvimento e de trabalhos coletivos, as pessoas se ajudaram para construir aquela escola. Segundo relata Malaguzzi, com a doação de terra feita por um fazendeiro, material de construção retirado de casas que foram bombardeadas durante a guerra e um

trabalho solidário, surge a primeira de um conjunto de escolas criadas e operadas por pais (GANDINI, 2016a, p. 46). Além daquela escola, outras seriam construídas por famílias que começavam a vislumbrar diferentes possibilidades para a educação das crianças.

A partir da construção dessa escola por pais, o impossível se tornava possível. Este impossível se referia a um novo projeto educacional, à construção de novas escolas com uma Educação Infantil de qualidade. Acontecia, naquele momento histórico, uma mudança necessária, uma renovação na sociedade reggiana, cujo cidadãos clamavam por serviços sociais e escolas para suas crianças. Escolas estas, de melhor qualidade, sem tendências custodiais e caridosas e sem discriminação (MALAGUZZI, 1999). Segundo Malaguzzi (1999), o projeto educacional gradualmente se estabeleceu em Reggio Emilia e passou por muitas adaptações e ajustes, projetos e tentativas.

Em 1963, o município de Reggio Emilia construiu a primeira escola municipal para crianças pequenas, a Escola Robinson. Tal feito trouxe possibilidades de uma estruturação para as escolas da infância da cidade, de melhor qualidade, sem tendências à caridade e não discriminatória. Em contrapartida, aumentava a responsabilidade do município em constituir um modo de ensino consistente que revelasse a identidade cultural deles, que fosse aceito em uma região culturalmente enraizada por doutrinas católicas (MALAGUZZI, 1999).

Para desenvolver a abordagem educacional de Reggio Emilia, Malaguzzi (1999) propôs debates, envolveu críticos, e levou as crianças para as praças, tornando visível ao mundo as propostas educacionais daquela cidade. Em uma entrevista a Gandini (2016a), Malaguzzi afirmou que a abordagem Reggio Emilia surgiu de uma elaboração cultural complexa. Para isso, se fez necessário muitos estudos, pesquisas e esforços. Segundo Malaguzzi (1999, p. 69):

> Nossa preparação foi difícil. Buscamos leituras; viajávamos para capturar ideias e sugestões das poucas, mas preciosas experiências inovadoras de outras cidades; organizamos seminários com amigos e com figuras vigorosas e inovadoras do cenário educacional; tentamos experimentos; iniciamos intercâmbios com colegas suíços e franceses.

Loris Malaguzzi foi um pensador notável, que dedicou sua vida à educação de crianças pequenas. Ele nasceu em 23 de fevereiro de 1920, em Correggio, uma cidade bem próxima a Reggio Emilia, na região da Emilia Romagna, no norte da Itália.

Segundo Edwards, Gandini, Forman (2016, p. 34), ele foi um dos fundadores do sistema público de escolas de Educação Infantil em Reggio Emilia. Seus pensamentos primavam por maior respeito à cultura da infância, pautados por uma educação de qualidade (GANDINI, 2016a).

Malaguzzi, juntamente com pais, crianças e professores, lideranças políticas, intelectuais e educadores, construíram uma experiência pedagógica rica, que tem na base de sua filosofia educacional, uma imagem ampliada de criança, vista como forte, capaz e protagonista do seu próprio desenvolvimento. Segundo Edwards, Gandini, Forman (2016), uma abordagem pedagógica que tem em um de seus fundamentos, a criança competente, capaz de aprender e de expressar-se em diversas formas de linguagens, protagonista do seu processo de aprendizagem. Como Garcia (2017, p. 61), cita em sua obra:

> O reconhecimento da criança como sujeito de direito, capaz de participar na construção de sua identidade e autonomia, está relacionado à imagem de criança encontrada na filosofia educacional de Reggio Emilia. A proposição do direito à autonomia, entre outros sugeridos na Carta[20], parece refletir a noção de criança competente, um dos principais alicerces do pensamento pedagógico de Loris Malaguzzi (1994b), que enfaticamente sugere que a educação começa na imagem que temos da criança.

Essa experiência inovadora desencadeou inúmeros avanços no sistema educacional da cidade italiana e, conforme dito anteriormente, as teorias que inspiraram a abordagem Reggio Emilia vieram de diferentes campos, não havendo uma teoria unificadora, visto que a pedagogia não pode ser prisioneira de certezas excessivas (GANDINI, 2016a).

Uma das inspirações muito importantes, em Reggio Emilia, partem de Maria Montessori. Dentre as principais contribuições, do método montessoriano, para abordagem Reggio Emilia, destaca-se o papel do professor como observador e orientador; a imagem de criança protagonista, que com liberdade constrói sua aprendizagem; e, a organização do espaço, com crianças em grupos, que aprendem nas interações, com os outros e com o ambiente (MONTESSORI, 2017). De acordo com Malaguzzi (1999, p. 61):

> Todas as considerações nos lembram que a forma como nos relacionamos

[20] Esta *Carta (Una Carta per Tre Diritti),* é um manifesto sobre os direitos das crianças, dos professores e dos pais, no contexto da Educação, escrita por Malaguzzi em 1993 e publicada pouco antes de sua morte, em 1994 (GARCIA, 2017, p. 60).

> com as crianças influencia o que as motiva e o que elas aprendem. O seu ambiente deve ser organizado para estabelecer a interação entre o reino cognitivo e o reino das relações e do afeto.

A abordagem Reggio Emilia é um projeto pedagógico nascido da ideia de uma criança social. A ideia do papel ativo da criança no processo de aprendizagem, de uma educação como um ambiente aberto e coletivo. Malaguzzi dá relevância à proposta de Maria Montessori. Montessori (1965) estimulava a curiosidade e o levantamento de perguntas. A autora enfatiza o papel do professor como responsável em auxiliar as crianças, ajudando-as e encorajando-as, para que adquiram confiança e se desenvolvam de forma autônoma e livre e assevera:

> A criança vai, assim, a pouco e pouco, formando sua própria 'massa encefálica', servindo-se de tudo que a rodeia. Esta forma de espírito é comumente denominada 'espírito absorvente'. É difícil de se imaginar o poder de absorção do espírito da criança. Tudo que a rodeia penetra nela: costumes, hábitos, religião (MONTESSORI, 1965, p. 58).

Atualmente, o método Montessori continua sendo influenciador na área da educação, pelo reconhecimento de suas obras, estudos e pesquisas trazerem importantes contribuições para práticas e propostas de ensino de qualidade. Destaca-se como uma destas propostas de ensino a abordagem Reggio Emilia, que tem em Montessori, dentre outros teóricos, aporte para o dilema do ensino e da aprendizagem das crianças.

A partir dessa diversidade de teorias e conceitos, os educadores de Reggio Emilia, através da reflexão e da construção dessa experiência educacional democrática, criaram seus próprios significados e implicações para a prática pedagógica. Essa experiência pedagógica para crianças pequenas de Reggio Emilia constitui uma história que perpassa o tempo e pode ser descrita como um experimento pedagógico em toda uma comunidade, por ter em suas raízes o desejo das famílias de construir um mundo melhor através da educação. Pois,

> A experiência pedagógica de Reggio Emilia é uma história que vem perpassando mais de quarenta anos e que pode ser descrita como um experimento pedagógico em toda uma comunidade. Como tal, ela é única;

> até onde temos conhecimento, jamais houve algo assim antes (RINALDI, 2014, p. 23).

Nos últimos 50 anos, o sistema educacional de Reggio Emilia se desenvolveu de maneira inovadora, sendo chamada de “Experiência de Reggio Emilia” (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 2016). Uma experiência onde as crianças pequenas são estimuladas e encorajadas a explorar e descobrir seu ambiente, se expressando através de múltiplas linguagens. Esta abordagem se revela como empolgante para educadores do mundo todo por pensar na criança como aprendiz, no papel do professor, na organização, na gestão da escola, na organização e uso do espaço, em um planejamento curricular que conduzem as experiências da descoberta e da resolução de problemas (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 2016).

Na abordagem Reggio Emilia[21], pode se ressaltar a experiência estética proporcionada pelos ambientes e materiais, onde a aprendizagem acontece livremente e tudo é preparado para que as crianças sejam capazes de sustentar suas buscas. As contribuições originadas das pesquisas das crianças e adultos deram origem a uma nova teoria, a das Cem Linguagens, que destaca a importância da estética, da pluralidade e da complexidade associadas aos processos de aprendizagem e construção de conhecimento (COOPER, 2016). O espaço é entendido como organismo vivo e para tanto precisa ser flexível e passar por constantes transformações, como relata Malaguzzi (1999, p. 72):

> Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste.

Atualmente, a cidade de Reggio Emillia é conhecida internacionalmente pelo trabalho realizado nas suas instituições de Educação Infantil do município, no que se refere à organização do projeto educacional e à ênfase de que se dá aos aspectos físicos dos espaços e ambientes, pela transformação no modo como vê a criança e

[21] A Abordagem Reggio Emilia refere-se a expressão americana Reggio Emilia Approach com copyright. O sistema Reggio Emilia Approach é composto pela Istituzione of Preschools and Infant-toddle Centers, Reggio Children e Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi. A Abordagem Reggio Emilia® é uma filosofia educacional baseada na imagem de uma criança com forte potencial de desenvolvimento e sujeito de direitos, que aprende através das cem línguas pertencentes a todos os seres humanos e que cresce no relacionamento com os outros (REGGIO CHILDREN SRL, 2022).

suas aprendizagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Segundo Garcia (2017, p. 62):

> Tal é o ambiente observado dentro das escolas infantis em Reggio Emilia. Os muitos detalhes, aparentemente simples, envolvidos na organização das sessões onde as crianças realizam projetos de aprendizagem, na disposição dos materiais, na composição dos ateliês, enfim, na concepção do espaço – o terceiro educador -, causa impacto aos olhos de um educador visitante. Mas, fica claro, que no centro dessa complexa concepção de escola de educação, está um novo entendimento sobre criança.

Cada escola municipal da infância é única e reflete a história e a cultura do lugar onde está localizada, da comunidade a qual pertence e reflete seus ocupantes e a importância do espaço vai além da organização, da segurança e da utilidade; ele é um dinamizador das interações. Dentro das escolas infantis, os espaços se interligam, o que permite a comunicação e a interação entre eles e é considerado o terceiro educador (GANDINI, 2016b).

3.3 PRINCÍPIOS DO SISTEMA EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA

A abordagem Reggio Emilia é uma filosofia educacional que tem como base a imagem de criança potente em seu desenvolvimento e sujeito de direitos. Uma criança que aprende através das cem linguagens, que são inerentes a todo ser humano e que se desenvolve nas relações com o outro. Segundo Reggio Children (2022):

> O projeto educacional - que se tornou uma referência no mundo - se desenvolve e se renova diariamente nas escolas e centros infantis do município de Reggio Emilia. O Reggio Emilia Approach® é baseado em: o trabalho colegial e relacional de todos os funcionários, a presença diária de vários educadores e professores com as crianças, o atelier e a figura do atelierista, a cozinha interna como atelier de gostos, o ambiente como educador, a documentação para tornar pedagógicos os processos criativos do conhecimento e coordenação didática participação das famílias.

Esse sistema educacional traz alguns princípios que fundamentam essa abordagem conforme ilustrado na Figura 4. Os sete princípios da abordagem Reggio Emilia explicitam a ideia das diferentes maneiras em que o aprendizado acontece, para além da mecânica, através de um caráter mais dinâmico e criativo. Desvelando o conhecimento como algo construído em conjunto e não retido pelas crianças.

FIGURA 4- PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

FONTE: https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/valori-en/ Acesso em: 06 dez. 2022.

Segundo proposto nos princípios da abordagem, conforme apresentado na Figura 4, as crianças expressam suas aprendizagens por meio de intercâmbios entre o contexto cultural e social, como protagonistas ativos dos processos de crescimento.

> As crianças são dotadas de extraordinários potenciais de aprendizagem que se manifestam num intercâmbio incessante com o contexto cultural e social. Toda criança é sujeito de direitos. Toda criança, individualmente e em suas relações com o grupo, é construtora de experiências às quais é capaz de atribuir sentido e significado (REGGIO EMILIA APPROACH, 2022).

Toda criança é sujeito de direitos e constrói suas experiências e aprendizagens, individualmente ou em grupo, ao atribuir sentido e significado a cada uma delas. A

valorização das diversas possibilidades de expressão das crianças é um destaque na abordagem. Essa multiplicidade de linguagens é chamada de “As cem linguagens”, uma metáfora utilizada para exprimir o potencial das crianças, seus processos cognitivos e criativos, e expressar as múltiplas formas de manifestação do conhecimento.

Passo, então, ao princípio do ambiente como terceiro educador. O espaço, nas escolas da infância em Reggio Emilia, é considerado um iniciador de aprendizagens (MALAGUZZI, 1999). Para tanto é projetado e preparado para conter o que a criança necessita para seu desenvolvimento e crescimento. Segundo Malaguzzi (1999), é chamado de terceiro educador por favorecer a aprendizagem espontânea das crianças.

> Os espaços internos e externos das creches e pré-escolas são pensados e organizados de forma interligada, e são oferecidos a crianças e adultos como espaços de convivência e pesquisa. O ambiente interage, modifica e ganha forma em relação aos projetos e aprendizados, num diálogo constante entre arquitetura e pedagogia. O cuidado com os móveis, os objetos e os espaços de atividades é um ato educativo que gera bem-estar psicológico, sensação de familiaridade e pertencimento, senso estético e prazer de habitar. Estas são também premissas e condições primordiais para a segurança nos ambientes, qualidade gerada pelo diálogo e elaboração compartilhada entre os diferentes perfis de profissionais que devem se preocupar e cuidar deste aspecto (REGGIO EMILIA APPROACH, 2022).

Os espaços internos e externos das escolas da infância, em Reggio, são concebidos e organizados de forma interligada, como espaços de convivência e pesquisa entre as crianças e adultos. O ambiente interage, sendo modificado e configurado de acordo com os projetos e as experiências de aprendizagem, por meio de um diálogo constante entre arquitetura e pedagogia. Os professores são como coautores desse processo, por meio da escuta e da observação, promovem a aprendizagem das crianças.

> Fazer uma escola que seja adorável, trabalhadora, inventiva, habitável, documentável e comunicável, um lugar para pesquisa, aprendizado, reconhecimento e reflexão onde crianças, professores e famílias se sintam confortáveis é o nosso ponto de chegada. (REGGIO CHILDREN[22] SRL *apud* MALAGUZZI, 2022).

[22] Reggio Children é um centro internacional de defesa e promoção dos direitos e potencialidades das crianças. Foi criado em março de 1994, com a intenção de valorizar e salvaguardar a experiência dos Centros Infantis e Pré-escolares Municipais de Reggio Emilia, conhecidos na Itália e no mundo como Reggio Emilia Approach®. Disponível em http://www.reggiochildren.it/. Acesso em: 10 de jun. de 2022.

As crianças são ouvidas em suas necessidades, expressam por suas múltiplas linguagens e por meio dessa escuta atenta dos professores, aprimoram suas práticas e garantem a efetiva aprendizagem. Toda criança, como todo ser humano, constrói saberes, competências e autonomias. Para que aconteça o processo de aprendizagem é preciso estratégias de pesquisa, troca e discussão, e a participação com os outros.

> A participação é a estratégia educativa que se constrói e se vive no encontro e nas relações dia após dia. A participação valoriza e faz uso das centenas de linguagens das crianças e dos seres humanos, entendidas como pluralidade de pontos de vista e de culturas. A participação gera e informa os sentimentos e a cultura de solidariedade, responsabilidade e inclusão, e produz mudança e novas culturas (REGGIO EMILIA APPROACH, 2022).

As relações entre os protagonistas da abordagem acontecem através da participação, de um encontro entre crianças, educadores e pais com seus diferentes pontos de vistas. Essa participação como estratégia educativa das relações, da diversidade cultural e da pluralidade infantil, cria uma cultura de solidariedade, responsabilidade e inclusão (REGGIO CHILDREN, 2022).

O conhecimento das crianças se forma nas relações com seus pares. A aprendizagem é um processo de construção subjetiva e em grupo, onde a criança é construtora de conhecimentos, habilidades e autonomia. Para a construção desta aprendizagem, a pesquisa é considerada uma das dimensões essenciais na vida de crianças e adultos e precisa ser valorizada como uma prática cotidiana, uma atividade necessária para descobrir o mundo e inovar a educação.

> A ação educativa se configura através da progettazione /desing de didática, dos ambientes, da participação, do crescimento profissional do pessoal, e não mediante a aplicação de programas pré-definidos. Progettazione /design é realizado através da estreita sinergia entre como o trabalho é organizado e a pesquisa educacional REGGIO EMILIA APPROACH, 2022).

A investigação compartilhada e participante entre as crianças e os adultos proporciona a construção de conhecimentos e aprendizagens através de uma atitude ética e essencial na interpretação do mundo. Esta investigação quando visível através da documentação, constrói aprendizagens.

> A investigação é uma das dimensões essenciais da vida das crianças e dos adultos, a tensão pelo conhecimento a ser reconhecido e valorizado. Prioriza-se a pesquisa entre adultos e crianças como práxis cotidiana, atitude necessária para interpretar a complexidade do mundo e poderoso instrumento de renovação na educação. A investigação, tornada visível através da documentação, constrói aprendizagens, reformula

> conhecimentos, está na base da qualidade profissional, tornando-se a nível nacional e internacional elemento e garante da inovação pedagógica (REGGIO EMILIA APPROACH, 2022).

A documentação faz parte da estrutura educacional e pedagógica, e se tornou uma estratégia de pesquisa sobre o desenvolvimento infantil, a forma como as crianças desenvolvem suas teorias e investigações, levantando suas hipóteses sobre o mundo, a organização do ambiente e a atuação docente. Ela torna visível e passível de avaliação todos os processos de aprendizagem das crianças e docentes, sejam eles individuais ou em grupos. Pois, a publicação da documentação tem como finalidade comunicar às crianças, aos pais e à comunidade, as descobertas feitas e os novos percursos e propostas do trabalho pedagógico.

> A documentação é parte integrante das teorias e práticas educativas e dá-lhes estrutura. Torna visível e avaliável a natureza dos processos de aprendizagem, subjetivos e em grupo, nas crianças e nos adultos, e os transforma em um legado comum compartilhado (REGGIO EMILIA APPROACH, 2022).

A criança investigadora, cria suas teorias e avança em suas pesquisas. Os trabalhos manuais são suportes para inúmeras pesquisas e aprendizagens. Uma riqueza de materiais diversificados acolhe e amplifica as abordagens e os olhares criativos das crianças. E, elas se expressam através de suas artes. “Toda criança, como todo ser humano, é construtora de saberes, competências e autonomias. O processo de aprendizagem privilegia estratégias de pesquisa, troca e discussão, e participação com os outros” (REGGIO EMILIA APPROACH, 2022).

Como assevera Malaguzzi (1999), a criança é feita de cem, cem linguagens, pois ela se expressa de diferentes maneiras. Para ouvir essas expressões, se faz necessário observação e escuta atenta do professor e cabe a ele preparar ambientes ricos em materiais e possibilidades, que proporcionam novas vivências e experiências às crianças. Um desses espaços escolares onde acontece essa investigação criativa das crianças, rememora a ideia de um laboratório para diferentes tipos de transformações, construções e expressões visuais, é o chamado *Atelier*. O professor que trabalha nesse espaço com as crianças e orienta a valorização de suas diversas linguagens, é chamado de atelierista, e complementa o trabalho realizado pelos professores em sua sala ou outros espaços escolares.

> A organização do trabalho, dos espaços, dos tempos das crianças e dos adultos, fazem parte estruturalmente dos valores e escolhas do projeto educativo. O organizador constrói uma rede de responsabilidades que são co-compartilhadas nos níveis de administração, política e pedagogia. Adquirem particular relevância condições de trabalho e formas de contratação propícias à estabilidade, à continuidade e ao sentimento de pertença (REGGIO EMILIA APPROACH, 2022).

As escolas da infância em Reggio Emilia valorizam todos os espaços e prezam por uma relação intensa com a comunidade em que está inserida. Demonstram uma conexão com as famílias e com todos os seguimentos da sociedade. Estabelecem relações que desvelam as crianças como potentes e capazes de compreender o mundo e construírem história. Doravante, a avalição é um princípio importante, pois é entendido como um ato público que se faz através das relações, do diálogo e da interpretação.

> A avaliação é um processo que estrutura a experiência da educação e da gestão escolar, que faz parte de todos os aspectos da vida escolar e é entendida como um ato público de diálogo e interpretação. Com esse objetivo, as creches e pré-escolas estão equipadas com ferramentas – a Carta de Serviços, os Conselhos Municipais da Infância, o grupo de coordenação pedagógica, o grupo de trabalho coletivo escolar e a copresença de corresponsáveis e corresponsáveis trabalhadores com direito – e com práticas, como documentação, participação das famílias e da comunidade local e participação no sistema público integrado da cidade (REGGIO EMILIA APPROACH, 2022).

A forma de enxergar a criança, na abordagem Reggio Emilia é revelada em seus princípios. Trata-se de um ser ativo, respeitado em todas suas potencialidades, explorando-as através das mais diversas linguagens, em diferentes aspectos expressivos, cognitivos e comunicativos. Tudo é valorizado, sua imaginação, sua simbologia, cultura, metáforas, e interfere direta e/ou indiretamente em seu processo de formação. Neste processo, o diálogo e a interação são primordiais.

> As crianças, como seres humanos, possuem cem linguagens: cem modos de pensar, expressar, compreender, encontrar a alteridade através de um modo de pensar que entrelaça e não separa as várias dimensões da experiência. As cem línguas são uma metáfora para os extraordinários potenciais das crianças, sua construção de conhecimento e processos criativos, a miríade de formas com as quais a vida se manifesta e o conhecimento é construído. É responsabilidade do centro infantil e da pré-escola valorizar todas as linguagens verbais e não verbais com igual dignidade (REGGIO EMILIA APPROACH, 2022).

Na experiência educativa reggiana, uma criança é ouvida, em todas as suas múltiplas linguagens e despertam a sensibilidade da escuta do outro. É uma proposta que trabalha com a participação constante de todos, e reconhece a forte influência da

comunidade para a construção do processo de ensino aprendizagem. Princípios como respeito, participação da comunidade e responsabilidade permeiam a abordagem que privilegia o desenvolvimento criativo da criança em suas diferentes linguagens, através da exploração e descoberta.

Todos esses princípios da abordagem estão entrelaçados e se complementam para fundamentar as práticas pedagógicas das escolas da infância da rede municipal de Reggio Emilia. Para discorrer melhor sobre eles, priorizo nessa pesquisa, o enfoque sobre o espaço educador e a teoria das cem linguagens. Essa escolha nessa pesquisa se dá pelo reconhecimento das múltiplas linguagens e da importância do espaço como iniciador das aprendizagens, como princípios que desvelam este sistema educacional e suas práticas inovadoras que inspiram a diversas escolas da infância de 0 a 3 anos de idade.

3.3.1 O espaço educador: fator preponderante de aprendizagem para as crianças

Para compreender melhor a abordagem Reggio Emilia faz-se necessário conhecer a concepção de educação que rege as escolas municipais da infância de Reggio Emilia. Conforme o Regulamento para escolas e pré-escolas do referido município:

> A educação é um direito de todos, de meninas e meninos e, como tal, é uma responsabilidade da comunidade. A educação é uma oportunidade de crescimento e emancipação da pessoa e da comunidade, é um recurso de conhecimento e de convivência, é um terreno de encontro onde se pratica a liberdade, a democracia, a solidariedade e se promove o da paz. Dentro da pluralidade de concepções culturais, ideais, políticas e religiosas, a educação prospera na escuta, no diálogo e na participação; visa respeitar, valorizar as diferentes identidades, competências, conhecimentos de que cada indivíduo é portador e, por isso, qualifica-se como leigo, aberto à discussão e à cooperação (REGGIO CHILDREN, 2013).

Essa educação como direito de todos e responsabilidade da comunidade é ofertada nas escolas municipais da infância de Reggio Emilia, e segundo Malaguzzi (1999), uma escola da infância que possibilita relacionamentos compartilhados e interações em um espaço em que todos se sintam confortáveis, onde se leva à reflexão que, a qualidade do espaço interfere na qualidade da aprendizagem, existindo aí uma correlação significativa. Esse espaço educador é pensado através

de uma ação conjunta e muito diálogo entre professores, pedagogistas, atelieristas, arquitetos e crianças, para que, por meio das relações e da participação efetiva, oportunize a criança ser protagonista da construção da sua aprendizagem.

Vea Vecchi (2017, p. 140) diz que uma das grandes invenções relacionadas aos espaços das escolas da infância reggianas foi a viabilidade de criação de três espaços que possibilitassem o trabalho em pequenos grupos:

> [...] 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.

Nas escolas da infância em Reggio Emilia as crianças permanecem com a mesma dupla de professores por 3 anos, permitindo uma criação de vínculos e do trabalho desenvolvido. Essa é uma característica importante da organização das escolas da infância. As propostas são realizadas em pequenos grupos, e em vários momentos os grupos são compostos por crianças de diferentes idades. As creches de Reggio Emilia atendem crianças de 3 meses a 3 anos e as escolas para a infância de 3 a 6 anos e os serviços educacionais são pautados e 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).

Os ambientes nas escolas da infância de Reggio Emilia oportunizam as diversas linguagens das crianças, e demonstram a enorme importância deles, na aprendizagem infantil. Conforme escreve Gandini (2016b, p. 334).: “De acordo com Loris Malaguzzi: As paredes das nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços de exibições temporárias e permanentes sobre o que as crianças e os professores criaram”.

A documentação pedagógica, segundo Dahlberg (2016), é um processo que torna o trabalho pedagógico realizado nas escolas da infância, visível ao diálogo, à interpretação, à contestação e à transformação. Essa prática revela uma preocupação especial com as artes visuais e a arquitetura, por revelar por meio do espaço, o trabalho que está sendo realizado pelas crianças e professores, assim como os cuidados e as escolhas educacionais, que são propostas pela unidade escolar, o que torna visível a aprendizagem (GANDINI, 2016b). Como cita Rinaldi (2014, p. 16):

> As escolas são ambientes organizados que oferecem ao ser humano um espaço de vida. [...] lugares envolventes para crianças e adultos, acolhendo-os numa rede de relações em um campo de possibilidades criativas de expressão e de comunicações múltiplas.

Segundo Ceppi e Zini (2013a), as creches e pré-escolas municipais reggianas experienciaram parcerias entre educadores e arquitetos na construção das unidades escolares. Esses profissionais trabalham juntos em desenvolvimento de metaprojetos que analisam as características físicas e a qualidade do ambiente para crianças pequenas. O trabalho deles salienta a filosofia fundamental das creches e pré-escolas de Reggio Emilia relacionada ao ambiente escolar, e fornece informações e reflexões acerca da qualidade do ambiente como referência para arquitetos, *designers* e educadores no projeto de espaços nas escolas da infância. Conforme Ceppi e Zini (2013a, p. 18):

> O objetivo é criar um ambiente de empatia para ouvir as crianças e sua centena de linguagens. É possível projetar espaços de uma maneira diferente da tradicional: espaços que são mais agradáveis e flexíveis, menos rígidos, mais acessíveis para infinitas experiências. O ambiente é visto não como um espaço monológico estruturado de acordo com um padrão formal e uma ordem funcional, mas como um espaço no qual dimensões múltiplas coexistem, até mesmo as opostas. É criado um ambiente híbrido no qual o espaço adquire forma e identidade através das relações.

O espaço, nas escolas da infância em Reggio Emilia, é considerado fator preponderante de aprendizagem e deve ser projetado de modo que nele contenha o que a criança necessita para se desenvolver, crescer e favorecer sua aprendizagem espontânea. Rinaldi (2014) aponta haver uma clara articulação entre qualidade do espaço e qualidade do aprendizado, tanto que Malaguzzi, seu idealizador, considera o espaço como o terceiro educador. A propósito, ele defendia o direito a um ambiente construído com beleza, uma estética compartilhada, que se desenvolvesse através de um processo permanente de pesquisa, de observação e documentação (GANDINI, 2016b). Um espaço organizado e planejado para iniciar aprendizagens, como afirma Zini[23] (2005, p. 22 *apud* GANDINI, 2016b, p. 317):

> Pesquisas e neurociência e ciência social confirmam que a nossa identidade se desenvolve a partir das nossas experiências no ambiente, assim como da nossa história genética. Desenvolvemos os nossos sentidos e as nossas habilidades cognitivas por meio da interação com o nosso ambiente. As crianças são um laboratório para os sentidos, com cada sentido ativando os

[23] ZINI, M. See, hear, touch, taste, smell and love. *Children in Europe*, v. 8, p. 22-24, Savia.

> outros... Como resultado, o ambiente da criança não pode ser visto apenas como um contexto de aprendizagem ou como um cenário passivo para atividades; trata-se de uma parte integral da aprendizagem que ajuda a definir a sua identidade.

As escolas infantis em Reggio Emilia são valorizadas nos espaços internos, bem como nos externos e por tudo que as rodeiam. Elas cultivam uma relação enriquecedora com a comunidade e toda cidade. Mostram, além dos muros, uma conexão com a cidade, famílias, organizações sociais e culturais. Todos juntos na execução de processos que demonstrem as potencialidades das crianças, como seres capazes de estabelecer relações, compreender o mundo e consequentemente construir sua aprendizagem e sua história. As crianças enxergam por paredes de vidro o mundo que as cercam e constroem seus saberes a partir de ricas experiências educacionais (GANDINI, 2016b), como explica o autor:

> [...] criaram espaços em suas creches e pré-escolas que refletem sua cultura e as histórias de cada centro em particular. Esses espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali ser algo significativo e alegre (GANDINI, 1999, p. 147).

Ao refletir sobre os espaços e a sua organização na Educação Infantil, se faz necessário compreender de que espaço estou falando e de como as crianças se interagem nesse espaço. Embora estejam intimamente ligados, cabe destacar o que se entende por “espaço” e o que se entende por “ambiente”. Para essa conceptualização trago Forneiro (1998), Barbosa (2006) e, Horn (2017), em um diálogo sobre a importante distinção conceitual entre espaço e ambiente.

Para Horn (2017), o termo espaço refere-se ao local onde serão realizadas as atividades, devidamente caracterizado por seus elementos que o compõe, como: móveis, materiais didáticos e decoração. Já o termo ambiente, trata desse espaço físico e as relações nele estabelecidas, que envolvem afeto, relações interpessoais entre os indivíduos. Ou seja, no espaço considera-se o meio físico ou material em um aspecto mais objetivo, enquanto no ambiente de forma mais subjetiva considera não só o físico e o material, mas também as relações nele produzidas.

Forneiro (1998, p. 232) reafirma o conceito acima quando diz que os espaços são “[...] locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. Esses espaços constituem locais de aprendizagem e desenvolvimento através de seus qualificativos físicos. O ambiente, por sua vez,

corresponde ao espaço físico e às relações nele estabelecidas (FORNEIRO, 1998). Procedente do latim, o termo ambiente significa “ao que cerca ou envolve”; e é assim definido por Forneiro, 1998, p. 233:

> Um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.

Em Barbosa (2006), “[...] um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários” (BARBOSA, 2006, p. 119). O espaço físico caracteriza-se por desenvolver “[...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente” (BARBOSA, 2006, p. 120).

Em síntese, partindo desses conceitos, o modo como se organiza o espaço estrutura oportunidades para que aconteça a aprendizagem por meio de interações entre crianças, objetos, adultos e entre elas. Ou seja, o espaço se destaca quando influencia no ambiente pelas suas possibilidades de oferecer ou não interação que pode ou não ser concernente à sua organização. Sendo assim, a organização do espaço possui caráter decisivo, pois, quanto mais desafiador e promotor de atividades individuais e coletivas, quanto mais possibilitar a descentralização da figura do adulto, mais vigorosamente se constituirá enquanto propulsor de novas e significativas aprendizagens (HORN, 2017).

A qualidade do espaço propicia o diálogo, as trocas e a reciprocidade, e proporciona um senso de pertencimento a uma experiência de aprendizagem das crianças. Nas creches e pré-escolas de Reggio Emilia, a colaboração entre educadores e arquitetos na construção das escolas para crianças pequenas conduziu a um amplo conhecimento no que se refere à distribuição do espaço e às decisões de planejamento (CEPPI; ZINI, 2013b, p. 44). Assim, os ambientes são construídos e ligados a critérios do ponto de vista pedagógico, bem como ao ponto de vista de organização do espaço, através de diretrizes desenvolvidas por arquitetos e *designers*.

Ceppi e Zini (2013a) apresentam alguns desses critérios como ponto de referência e reflexão, na construção das escolas infantis reggianas, para adaptação do ambiente escolar aos projetos educacionais específicos que respeitem as diferenças e complexidades em diversos contextos. Os critérios de Ceppi e Zini (2013a) dialogam com a afirmação de Gandini (1999), quando define escola da seguinte maneira: Identificabilidade, horizontalidade, a *piazza* central, transformabilidade e flexibilidade, o *atelier,* a escola como laboratório, a escola e a comunidade, a relação interior-exterior, transparência e comunicação. Os critérios de Ceppi e Zini (2013a) dialogam com a afirmação de Gandini (1999), quando define escola da seguinte maneira:

> Cada escola é cheia de luz, de variedade e de uma certa espécie de alegria. Além disso, cada escola mostra como professores, pais e crianças trabalhando e brincando juntos, criaram um espaço único, que reflete suas vidas pessoais, a história de suas escolas, as muitas diferenças culturais e um sentido de opções bem-pensadas (GANDINI 1999, p. 157).

A organização do espaço deve atender às necessidades das crianças individualmente e em grupos, de forma a desafiar e promover atividades individuais e conjuntas, através da interação e imitação, e assim permitir que as crianças construam novas e significativas aprendizagens (HORN, 2017). Esse modo de conceber o espaço no contexto da educação infantil, podemos denominar de espaço preparado e que aqui podemos dizer de duas concepções diferentes: o ambiente preparado de Montessori e o ambiente amável de Malaguzzi.

O ambiente preparado também é um dos pilares da perspectiva montessoriana, considerado o local mais adequado para a criança se desenvolver livremente, como desejar, sem se preocupar com o tempo, escolhendo o material pedagógico e o momento para se dedicar a ele e assim construir seu aprendizado. Nele, está disponibilizado o que a criança necessita para um aprendizado autônomo, pois ele pode causar impactos na aprendizagem infantil. “o fator ambiente pode modificar, isto é, ajudar ou destruir, jamais criar” (MONTESSORI, 2017, p. 65).

A partir das contribuições de Montessori, é proposto que se crie um ambiente adequado para a criança agir, que favoreça a independência e autonomia, mesmo que se trate de crianças bem pequenas. Somando-se a isso, esse ambiente preparado deve ser alegre e proporcionalmente mobiliado a elas, com objetos que as convidem a agir, experimentar, vivenciar e aprender.

Proveniente do pensamento de Loris Malagguzzi e sua pedagogia, a escola é como um âmbito estético habitável (HOYUELOS, 2020). A abordagem Reggio Emilia e a arquitetura de suas escolas da infância consideram as apropriações da criança sobre o espaço, como rede de relações em um âmbito escolar que forma um lugar qualificado de comunicação e aprendizagem das crianças.

Há uma consonância com a estética no pensamento de Loris Malaguzzi e a prática pedagógica da abordagem Reggio Emilia. Uma pedagogia ética, estética, política, complexa, biológica, cultural, relacional, sistêmica, participante, transgressora e construtiva que indaga e narra e desvela uma imagem de criança protagonista, sujeito de direitos, que aprende em um espaço educador, um âmbito estético amável. Segundo Hoyuelos (2021, p. 46):

> Uma escola amável, para Malaguzzi, é aquela que oferece um trabalho constante, que é acolhedora e capaz de inventar, habitável, visível e documentada. Um lugar de reflexão, de crítica, de pesquisa e de aprendizagem. Um lugar de satisfações no nível pessoal, que convida à familiaridade, ao diálogo e à supressão das distâncias.

Na Abordagem Reggio Emilia, ressalta-se a experiência estética proporcionada pelos espaços e materiais, que proporcionem a aprendizagem livre, onde tudo é preparado para que as crianças sustentem suas buscas, em um ambiente amável. O espaço é entendido como organismo vivo, flexível e que sofre constantes transformações (MALAGUZZI, 1999, p. 72).

Malaguzzi desvela a escola como um âmbito amável e comunicativo, uma rede de comunicações que forme um lugar qualificado de comunicação, que possibilite a pesquisa e a aprendizagem (HOYUELOS, 2020). Cabe ao educador preparar esse ambiente além de ajudar, orientar e incentivar a criança a fazer o que ela já é capaz de fazer e a aprender com mais autonomia e independência. Como cita Garcia (2017, p. 52), em uma de suas experiências em Reggio Emilia:

> Nos ambientes de atividades das escolas, as professoras (2 para cada grupo de 25 crianças, em média), atuam continuamente, mas de um modo discreto, não diretivo, quase invisível para os padrões usuais. Entretanto, embora não cumpram um papel tradicional, elas estão sempre atentas às crianças, mantendo-se muito próximas a elas de tal modo a observar seus progressos e sustentar suas aprendizagens, quando isso é necessário, mesmo que apenas com o olhar.

A escola da infância em Reggio Emilia é considerada um laboratório de aprendizado para as crianças (CEPPI; ZINI, 2013a). Todos os espaços são acessíveis

e organizados para promoverem a experimentação das crianças. Dentre esses espaços destacam-se alguns: o *atelier*, o *hall* de entrada, a *piazza* e a cozinha/refeitório. As necessidades e os ritmos das crianças moldam a organização do espaço, estabelecendo uma conexão entre espaço e tempo. Os espaços se comunicam e cada ambiente tem seu papel educador (GANDINI, 2016b).

Segundo Gandini (2016), Malaguzzi escolheu o termo atelier, ao espaço escolar destinado à investigação criativa das crianças, uma espécie de "sala de artes" que rememora a ideia de um laboratório para diferentes tipos de transformações, construções e expressões visuais. O professor que trabalha neste espaço com crianças em expressão visual, orientando a valorização das diversas linguagens, é chamado de atelierista.

> A opção de Loris Malaguzzi, no final da década de 1960, por introduzir um ateliê em cada pré-escola e, posteriormente, em todas as creches, coordenado por uma pessoa com formação em artes, foi e continua a ser mais revolucionária do que parece, visto que trouxe uma nova maneira de enxergar escolas e processos de aprendizagem, em comparação com os hábitos da tradição pedagógica exigidos das escolas da própria pedagogia (VECCHI, 2019, n/p).

Carla Rinaldi foi a primeira pedagogista[24] a trabalhar com Loris Malaguzzi. Em uma conversa com Ettore Borghi em 2001, ela disse que a partir de 1970, o atelier foi declarado um lugar das cem linguagens por possibilitar o diálogo com diferentes disciplinas e mundos culturais, e mostrar a escola como um grande atelier, lugar onde crianças e adultos se encontram para transformar a escola em um grande laboratório de pesquisa e reflexão (GANDINI, 2016). O *atelier* é um espaço de ricas e infinitas possibilidades, com diversos materiais e técnicas, que exprimem contextos interessantes e atraentes para as crianças explorarem (GANDINI, 2016a). Nele a criança é ouvida, entendida e reconhecida nas suas múltiplas linguagens, que conecta os projetos, que privilegia o lúdico, a imaginação e as diversas artes. Nesse ambiente as crianças demonstram sua liberdade, interagem e se comunicam. Ele ajuda os adultos a compreenderem as crianças e, na figura do atelierista, é possível encontrar uma ajuda para enxergar as possibilidades visuais e a garantia da circulação de ideias constantemente entre os professores. Segundo Malaguzzi (1999), o *atelier* tem o

[24] Termo utilizado para nomear a coordenadora ou o coordenador pedagógico das escolas da infância de Reggio Emilia.

poder de chacoalhar ideias de práticas de ensino antiquadas. Como responde Vea Vecchi em uma entrevista a Gandini (1999, p. 130):

> O *atelier* serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação.

Outro espaço importante é a cozinha das escolas da infância em Reggio Emilia, que é organizado de modo a desenvolver a compreensão matemática e a estética das crianças. Um espaço onde as crianças participam na preparação das comidas, na preparação das mesas, ajudam e colaboram com as cozinheiras e se expressam através de diferentes linguagens. Todos os espaços escolares são organizados para exploração construtiva das crianças, para o trabalho com projetos e permitem a movimentação, a interdependência e a interação (GANDINI, 2016b).

O *hall* é um espaço que recebe as crianças, famílias e visitantes. Tem como objetivo, documentar e informar, através da exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças. Ele é uma premissa que envolve todas as atividades, tanto dentro da escola quanto fora; e, favorece as interações, a pedagogia de projetos e demanda por espaços mais amplos para a comunicação e documentação. Esse espaço é uma espécie de arquitetura que reveste a arquitetura escolar (CEPPI; ZINI, 2013b).

A *piazza*, é um grande pátio, uma área central grande para onde todos os espaços da escola se convergem. É um espaço de convivência e interações, um ponto de encontro entre crianças, familiares e educadores. Recebe este nome, *piazza*, por espelhar as praças italianas, um espaço tradicional de trocas e diálogos entre as pessoas e evidencia a relação das escolas com a cidade. Segundo Ceppi e Zini (2013b, p. 45), "[...] a *piazza* auxilia na formação de relacionamentos, simbolizando a "pedagogia dos relacionamentos" no sentido em que promove encontros [...]". Como escreve Vechi (2013, p. 137), ao revelar a identidade dos espaços escolares infantis em Reggio Emilia:

> O tradicional espaço comum, presente em muitas de nossas escolas, por exemplo, foi transformado em uma *piazza* que catalisaria muitos tipos de encontros interessantes; a entrada tornou-se um "cartão de visita" metafórico, introduzindo e fornecendo informações sobre a escola e seus habitantes; as áreas de serviços (cozinha e banheiros) adquiriram a importância que mereciam e foram transferidas metaforicamente da periferia para a área central do plano físico; os conceitos importantes de relações e comunicação

> foram reforçados visualmente com transparência das paredes de vidro e com fluxo de conexões entre os cômodos e o exterior; e assim por diante (VECHI, 2013, p. 137).

O espaço educador é flexível e passa por modificações constantes, oriundas das necessidades das crianças e dos professores. Pois, todas as coisas que rodeiam o espaço e que são utilizados pelas pessoas são elementos que condicionam e são condicionados pelas ações das crianças e adultos que estão nele (GANDINI, 2016b). O espaço é considerado educador por iniciar diferentes aprendizagens, como assevera Malaguzzi (1984, p. 335):

> Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar e promover relações prazerosas entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente belo, realizar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial de incitar todos os tipos de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e de segurança para as crianças. Também pensamos como foi dito que o espaço tem de ser um tipo de aquário que reflete as ideias, os valores, as atitudes e as culturas das pessoas que vivem dentro dele.

Em Reggio Emilia, os educadores conferem no poder da estética um princípio conector entre pedagogia e arquitetura (GANDINI, 2016a). Por isso, os espaços nas escolas da infância são organizados por perspectivas práticas, inovadoras, ricos em materiais e estruturas atraentes, para serem verdadeiros convites à exploração. Tudo é escolhido e disponibilizado de modo a criar comunicação, trocas, interações, criando uma rede de conexões e construções de aprendizagens. O espaço é entendido como funcional, físico, relacional e temporal, passando a ser considerado um elemento curricular e dentro dessa característica, o espaço é considerado como um sistema vivo. Gandini (1999, p. 147) apoiado em Tiziana Filippini[25](1990), esclarece que:

> [...] os educadores em Reggio Emilia falam sobre o espaço como um "container" que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas também veem o espaço como tendo um "conteúdo" educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva.

No fazer cotidiano nas escolas da infância reggianas, os espaços de vivência[26]

[25] FILLIPINI, T. (1990, novembro). Indroduction to the Reggio Approach. In r. New (Chair), *The hundred languages of children: More contributions from Reggio Emilia, Italy*. Symposium at the anual conference of the National Association for the Education of Yong Children, Washington DC.

[26] Conforme Barreta (2010) entende-se por "vivência" um tipo fundamental de experiência do mundo.

e experiência[27] educam e propiciam a aprendizagem da criança ativa e participativa. O espaço é educador, porque favorece a exploração e a interação, por conter mensagens educacionais carregadas de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva (GANDINI, 1999). Essa liberdade de aprender remete-se não só dentro dos muros da escola, mas também à natureza, ao contato com o "ar livre", jardins, praças, bosques, parques, praias, dentre outras possibilidades mais. Ofertar às crianças essa possibilidade de aprendizagem, libertando sua natureza, faz com que ela possa revelar-se e mostrar sua verdadeira força. A observação da natureza é espontânea da criança e ela a faz com maestria, agindo com cuidado, curiosidade e simplicidade.

Carla Rinaldi, em sua obra, Diálogos com Reggio Emilia, diz que em Reggio Emilia, o prédio da escola é considerado um projeto pedagógico e o espaço físico é considerado como linguagem (GARCIA, 2017). Além disso, "Nas escolas, há uma relação entre as dimensões física e psicológica do espaço, com as aprendizagens e o bem-estar das crianças" (GARCIA, 2017, p. 55). Corroborando Ceppi e Zini (2013a), escrevem que na abordagem Reggio Emilia, há uma percepção avançada sobre a ecologia do ambiente escolar e seu destaque para a aprendizagem das crianças

Segundo Ceppi e Zini (2013a), o ato de aprender é individual e original, e o processo de aprendizagem acontece nas interações e relações com o outro e também com o ambiente. Visto que o desenvolvimento social é intrínseco ao desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado para facilitar encontros, interações e intercâmbios, e ao favorecer relacionamentos, garante o bem-estar das crianças e o desenvolvimento da aprendizagem (GANDINI, 1999).

Consoante a análise temática aplicada a certos teóricos, várias são as razões que caracterizam o espaço como terceiro educador nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia. Dentre estas razões destacam-se: a) O espaço é considerado terceiro educador devido ao seu significado educacional, ao poder de promover relações e pelo seu potencial de iniciar diferentes tipos de aprendizagens social, afetiva e cognitiva (MALAGUZZI, 1999); b) O espaço cumpre sua função educativa por oferecer às crianças múltiplas possibilidades de comunicação, interação,

[27] Segundo Jorge Larrosa, "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSSA, 2002, p. 21). Para ele a experiência é singular, é uma abertura para o desconhecido, para o que não pode ser antecipado, nem previsto e nem pré-dito.

investigação e exploração. Por apresentar um “conteúdo” educacional que contém mensagens e estímulos para a experiência interativa da aprendizagem (GANDINI, 2016b); c) Educa porque possibilita diferentes experiências de aprendizagem, em um espaço transformável e flexível, como um organismo vivo. No processo de aprendizagem, a criança ao interagir com a realidade, com o outro e com o ambiente (espaços, móveis, cores, iluminação e sons), a constrói e desconstrói, faz transformações e cria conexões em rede entre os elementos de aprendizagem (CEPPI; ZINI, 2013a).

A abordagem Reggio Emilia mostra ao mundo uma prática pedagógica diferenciada para a Educação Infantil. Ela é caracterizada pela intensa participação da família e da comunidade, pela inovação teórica, experimentação e documentação, pela formação contínua de seus profissionais, pelo protagonismo infantil e por considerar o espaço como terceiro educador. Ao pesquisar o espaço e a aprendizagem das crianças nas escolas da infância, na perspectiva reggiana, é possível analisar as razões pelas quais o espaço é considerado o terceiro educador e fator preponderante na educação e aprendizagem de crianças pequenas. Por ser educador, ele possui características desejáveis e qualidade de um ambiente para crianças pequenas que se baseiam em princípios fundamentais na construção de experiências educacionais, nas interações, através da observação e da escuta. Esse ambiente que educa, acolhe a criança e toda sua história, e promove propostas que estimulam a sua imaginação e a criatividade, constrói aprendizagem (GANDINI, 2016b).

Assim, ao analisar o espaço nas escolas da infância em Reggio Emilia, através dos autores, autoras e teóricos da literatura consultada, ele é considerado terceiro educador por iniciar diferentes tipos de aprendizagem, afetiva, social e cognitiva, proporcionar o pensamento reflexivo e oferecer às crianças múltiplas possibilidades de comunicação, interação, investigação e exploração, e por possibilitar diferentes experiências de aprendizagem na interação com a realidade, com o outro e com o próprio ambiente. O espaço educador é um convite à exploração, às trocas, às interações, à comunicação e às conexões. À vista disso, ao desafiar as crianças com sua riqueza de possibilidades, elas ganham protagonismo, sustentam suas buscas e desenvolvem aprendizagens, através das suas cem linguagens.

3.3.2 A teoria das cem linguagens e a pedagogia da escuta: a importância de escutar as múltiplas linguagens da criança

O poema “As cem linguagens da criança”, criado por Malaguzzi e aqui traduzido por Lella Gandini, ilustra a maneira da criança se desenvolver através das diferentes linguagens.

> 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 separam-lhe 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 (REGGIO CHILDREN, 2013).

No documento Reggio Children (2013, p. 10), as cem linguagens da criança, criada por LorisMalaguzzi, discorre e 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”. Malaguzzi criou a teoria das cem linguagens, explícita na abordagem de Reggio Emilia, como exemplo prático de como elas são usadas em favor do desenvolvimento das crianças na educação infantil, possibilitando compreender 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 infinitas linguagens, a criança descobre e explora os espaços, ambientes e materialidades ofertados. Para Vecchi (2017, p. 47), as linguagens são a “forma de expressão do ser humano”:

> [...] 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 tratadapelos adultos, em conjunto com as crianças, na sua riqueza estrutural e expressiva.

Malaguzzi diz em seu poema que a criança aprende através das linguagens. Vecchi (2017) afirma que se as escolas de Educação Infantil acolhessem as linguagens como possibilidades e maneiras para a construção do conhecimento a aprendizagem das crianças nos Sistemas de Ensino sofreriam alterações:

> [...] 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 processosque 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).

Assim, segundo os autores supracitados, a utilização de diferentes linguagens favorece a capacidade de análise e resolução de situações – problemas. Surge aí a importância da organização dos espaços, ambientes e materiais nas escolas da infância de Reggio Emilia.

O grande diferencial em Reggio Emilia é a concepção de uma sociedade baseada na construção coletiva, pautada no diálogo e na cooperação, influenciando diretamente em seu sistema educacional. A postura de acreditar na “imagem de criança rica”, baseada na ideia de que todas as crianças são inteligentes, competentes, e atribuem significado ao mundo, num constante processo de construção de conhecimento, identidade e valores (RINALDI, 2014, p. 39).

Essa imagem de criança denota a escuta como um dos principais processos educativos que acontecem nas escolas da infância em Reggio. Uma escuta, no sentido mais amplo da palavra, que vai para além da escuta com os ouvidos. Rinaldi discorre sobre a pedagogia da escuta: “[...] escuta do pensamento, e a ética do encontro edificado sobre a receptividade e a hospitalidade ao outro” (RINALDI, 2014, p. 43). Essa capacidade da escuta possibilita a comunicação e o diálogo presente nas crianças. Assim,

> a pedagogia da escuta não é apenas uma pedagogia para a escola, mas também uma atitude para a vida. Pode ser uma ferramenta, mas também pode ser algo mais. Significa assumir responsabilidade pelo que é compartilhado. Se precisamos ser ouvidos, então escutar é uma das atitudes

> mais importantes para a identidade do ser humano, começando no momento do nascimento. [...] escutar torna-se não só uma estratégia pedagógica, mas também uma forma de escutar e de ver os outros (RINALDI, 2016, p. 237).

Na abordagem reggiana, uma escuta visível aberta às teorias das crianças está presente na documentação. A documentação compõe um conjunto de estratégias de aprendizagem que dão visibilidade às aprendizagens e processos usados por cada criança. Por meio da observação, documentação e interpretação ou metainterpretação[28], se adquire a consciência da aprendizagem e a avaliação acontece como parte integral deste processo. “Quando os professores tornam a escuta e a documentação peças centrais de sua prática, eles se transformam em pesquisadores” (RINALDI, 2016, p. 245).

Por isso, dizemos das “cem linguagens”, pelas quais as crianças aprendem, pensam, formulam processos criativos, questionando, fazendo e refazendo. Um destaque para o que acontece em Reggio Emilia. As crianças se expressam e se comunicam através de diferentes e múltiplas linguagens (fala, olhares, expressões corporais, etc.), por isso a importância da escuta atenta que tem um papel fundamental, como refere Mirella Ruozzi, atelierista de uma das escolas de Reggio Emilia, em uma conversa com Vea Vecchi (2017, p. 249).

Nesse sentido, é imprescindível tornar visível as diferentes linguagens desta escuta e complementar o desenvolvimento e aprendizagem da criança com um espírito lúdico (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Pois, quando se diz “escutar as crianças”, não está se falando apenas de uma linguagem verbal, mas sim de uma série de diferentes e múltiplas linguagens, incluindo os desenhos, pinturas, modelagens, colagens, ou uma série de expressões corporais, gestuais e faciais. Segundo Rinaldi (2016, p. 235), “A escuta exerce um importante papel no alcance a um objetivo que sempre caracterizou a nossa experiência em Reggio Emilia: a busca por significado”.

Partindo desse pressuposto, os educadores de Reggio Emilia têm uma atividade prioritária: escutar e reconhecer as múltiplas linguagens e potencialidades de cada criança, que deve ser observada e atendida em sua individualidade. É sobre isso que tratarei a seguir, das práticas pedagógicas na abordagem Reggio Emilia,

[28] Em Reggio Emilia estão usando bastante o conceito de metainterpretação. Uma espécie de interpretação coletiva, já que novas apropriações podem ser feitas no encontro entre professoras ou, como diz em Reggio, uma ricognizione ou metainterpretação. De acordo com Rinaldi (1995), ricognizione significa a busca compartilhada para entender o significado dos acontecimentos.

como práticas investigativas onde o professor, através de suas ações e práticas, tem a intencionalidade de investigar e provocar o princípio investigativo nas crianças.

3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Dentre os principais conceitos de prática pedagógica que fundamentam esta pesquisa, evidencia-se uma aproximação ao princípio da investigação utilizado nas práticas das escolas municipais de Educação Infantil de Reggio Emilia, na Itália. As principais fontes bibliográficas a embasar sobre esse conceito, incluem os textos de Franco (2012, 2015, 2016), Vazquez (2007), Malaguzzi (1999), Edwards; Gandini; Forman (1999, 2016), Hoyuelos (2020) e Rinaldi (2014). O conceito de prática pedagógica e sua organização na Educação Infantil, enquanto prática reflexiva, revela a importância dessa prática, na abordagem Reggio Emilia, para estruturar instâncias críticas educativas, em uma perspectiva de transformação coletiva de sentidos e significados das aprendizagens na infância.

3.4.1 Visitando conceitos de prática pedagógica na literatura brasileira

Para esta conceptualização parto do pressuposto de que as práticas pedagógicas se organizam e são recriadas a cada dia, tendo em vista o coletivo, e ainda, uma direção às novas práticas referendadas e emancipatórias. Para essa discussão utilizarei, a priori, o conceito de prática pedagógica a partir de Franco (2016), discorrendo sobre uma concepção de Pedagogia do papel relacional dessa ciência com o exercício da prática docente.

A compreensão do conceito de prática pedagógica permeia diferentes pontos de vista, Souza (2016), Veiga (1992) e perpassa pela complexidade da análise de seus fundamentos como práxis. Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis (VAZQUEZ, 2007). A práxis é real, objetiva ou material e seu objeto é a natureza, a sociedade ou os homens reais. Há diversas formas de práxis. Em alguns casos, tem como objeto o homem e, em outros, uma matéria não propriamente humana. A pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis e nela a intencionalidade rege os processos. A práxis permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las (FRANCO, 2016). As

reflexões de Imbert[29] (2003, p. 15 *apud* FRANCO, 2016, p. 545), trazem a distinção entre prática e práxis:

> Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de autonomia.

Franco (2016) reafirma que práticas pedagógicas requerem que o professor adentre na dinâmica e no significado da práxis, para assim compreender as teorias que permeiam as ações dos alunos. A autora afirma que a prática educativa, a prática pedagógica e a prática docente, possuem conceitos próprios que se relacionam entre si, porém não são práticas sinônimas.

Para conceituar prática pedagógica, recorre-se à Franco (2016), por trazer em suas concepções a abrangência e as possibilidades da prática pedagógica como espaço de contradição, buscando compreender a importância da pedagogia como ciência que pode esclarecer e indicar reflexões para as resistências que se impõem às práticas. A autora utiliza das possibilidades da pesquisa-ação pedagógica como instrumento de mediação das contradições e como dispositivo formativo na negociação de sentidos das práxis. Defende que as práticas pedagógicas atuam a partir de um diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações (FRANCO, 2015).

Segundo Franco (2015), a prática pedagógica se organiza em torno de intencionalidades, através de reflexões contínuas e coletivas. Em seu sentido de práxis, é uma ação consciente e participativa que emerge das diferentes dimensões que cerceiam o ato educativo. Ou seja, prática pedagógica é uma ação reflexiva, e esse conceito pode variar conforme a compreensão que se tem de pedagogia e o sentido que é atribuído a essa prática. Na conceituação de Franco (2016, p. 542):

> As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com

[29] IMBERT, F. Para uma práxis pedagógica. Brasília: Plano, 2003.

> vistas à transformação da realidade social.

Para Franco (2016), a Pedagogia Técnico-científica, como teoria de instrução, tem como prática pedagógica a transmissão de conteúdos instrucionais de base técnico-científica e a Crítico-emancipatória, uma prática social conduzida pelo pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, onde as práticas pedagógicas se realizam para organizar, potencializar e interpretar intencionalidades. Dessa diversidade, surgem as diferentes concepções de práticas pedagógicas. Nessa perspectiva dialética, as práticas pedagógicas sustentam as práticas docentes.

> Percebe-se, portanto, que falar de prática pedagógica é falar de uma concepção de Pedagogia e, além disso, do papel relacional dessa ciência com o exercício da prática docente. Dessa forma, só é possível ajuizar um conceito para práticas pedagógicas quando for definida a *priori* a concepção de Pedagogia, de prática docente e, fundamentalmente, a relação epistemológica entre Pedagogia e prática docente (FRANCO, 2016, p. 540).

De acordo com Franco (2016), a prática docente para ser pedagógica precisa de intencionalidade na sua ação, uma prática pedagogicamente fundamentada, onde o professor encontra-se em constante vigilância crítica, testando e refletindo, insistindo, com vistas à transformação da realidade social. A prática pedagógica deve se reafirmar continuamente por estudos e reflexões, para assim possibilitar aos educadores/as caminhos e estratégias metodológicas que propiciem às crianças seu pleno desenvolvimento.

Logo, as práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das educativas, na perspectiva de transformação coletiva de sentidos e significados das aprendizagens. A prática pedagógica é uma prática social que produz uma dinâmica social dentro e fora da escola e precisa se organizar e recriar a cada dia, a partir do coletivo, com direção às novas práticas referendadas, emancipatórias, críticas e inclusivas. Como demonstra Franco (2016, p. 536):

> Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. Como conceito, entende-se que ela se aproxima da afirmação de Gimeno Sacristán (1999) de

> que a prática educativa é algo mais do que *expressão do ofício dos professores*; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por *subjetividades pedagógicas.*

Souza (2016) compartilha da compreensão de Franco ao conceituar prática pedagógica como prática social categorizada na ação humana, que reside na sua intencionalidade, com pilares pedagógicos, econômicos, culturais, ideológicos e políticos. Para tanto são elencados três elementos fundamentais para essa conceptualização: o contexto (escola, organizações sociais, contextos societários), a intencionalidade (formação escolar, política, pedagógico-política, sociocultural e identitária, e formação técnico-profissional), e os sujeitos da prática (docentes, gestores, lideranças e assessores). Diante a esse contexto, Souza (2016, p. 44) afirma:

> Assim, na nossa compreensão, a prática educativa ou educacional ou pedagógica expressa um processo de trabalho, que pode estar no mundo escolar ou fora da escola, que possui intencionalidade e é determinada (podendo também determinar) pela prática social, pelo conjunto das relações de determinada sociedade, em perspectiva nacional e internacional. Como essa prática está qualificada como "educativa", ela carrega a intencionalidade de formar pessoas, na escola ou fora dela. Se ela forma e/ou transforma ela é pedagógica.

À vista disso, a prática para ser pedagógica ou educacional necessita, além de intencionalidade, de sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente. De modo que enquanto prática pedagógica, sirva para conservar relações ou para transformá-las. Já, a prática docente para ser pedagógica exige dois movimentos: "[...] o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas" (FRANCO, 2015, p. 605).

Ao partir dos diferentes pontos de vistas dos autores citados acima e os conceitos de prática pedagógica, considero Franco, como aporte teórico para essa conceptualização no que diz respeito às práticas na Educação Infantil. Visto que, o professor na Educação Infantil organiza sua prática pedagógica em torno de intencionalidades, ao dar sentido a elas, através de reflexões contínuas, busca caminhos para atingir os objetivos, avalia e ressignifica suas práticas de forma consciente e participativa. Essa prática pedagógica se organiza através de três princípios: intencionalidades previamente estabelecidas; resistências e desistências; trabalhar com e na historicidade. Na definição de Franco (2015, p. 608):

> As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos.

A prática docente sustentada pela prática pedagógica na Educação Infantil é reflexiva, pautada na intencionalidade, em que a criança é compreendida como um ser social e cultural, protagonista de seu próprio desenvolvimento. Para essa prática, os professores são observadores, valorizam as experiências das crianças e suas vivências. Doravante esse pressuposto, a abordagem Reggio Emilia, como uma prática pedagógica referendada da Educação Infantil, traz em suas concepções o princípio da colaboração, da participação, professores, crianças, famílias e comunidade e o protagonismo infantil na construção da aprendizagem das crianças, de forma autônoma.

3.4.2 Práticas pedagógicas na Abordagem Reggio Emilia

Para dialogar sobre prática pedagógica na Educação Infantil é preciso compreender os saberes construídos ao longo das experiências vividas. O fazer pedagógico docente não é estático, ao contrário, ele é dinâmico, ativo, haja vista que necessita de constantes mudanças e reelaborações do ato de educar. Os saberes na Educação Infantil são autônomos, reflexivos, críticos e criativos, por isso os professores constroem e reconstroem seus saberes e suas práticas ao longo de sua trajetória profissional.

Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar na formação docente que permita reflexões importantes sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico de professores da Educação Infantil, e sobre a importância da formação continuada desses profissionais para auxiliar na melhoria de sua prática pedagógica e docente, de modo a favorecer a qualidade do ensinar e do aprender. Nesse aspecto,

> [...] é necessário pensar a formação do professor como um processo que promova a sua própria humanização para além do senso comum e que, na qualidade de membro atuante na sociedade, possa colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto a transformação da sua própria consciência (FACCI, 2004, p. 250).

Ao se pensar na formação de professores se faz perceber esse professor como um sujeito ativo, de singularidades e ações pautadas na reflexão da, e na ação, organizadas para atender as suas especificidades com princípios de autonomia, cientificidade e tomada de decisões. Os saberes e os fazeres alicerçam a formação dos professores sobre o processo de ensino aprendizagem, aos modos da prática docente na Educação Infantil. Sendo assim, teoria e prática devem estar articuladas promovendo ações reflexivas sobre o fazer dos (as) professores/as pautados nas experiências e vivências da prática pedagógica.

A prática docente condiz a uma prática onde o aluno é visto, considerando os aspectos cognitivos, sociais, culturais, bem como sua individualidade, os anseios e dificuldades de cada um. O professor nesse processo é um mediador do conhecimento e deve estar sempre atento às mudanças. Ele é o incentivador da construção de problemas a partir da realidade do aluno, e exercita o pensar desde as inquietações e curiosidades, o que leva a conceitos e pesquisas que não se conhecem. Segundo Oliveira *et al*. (2019, p. 48):

> O professor tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto quanto na escolha das atividades promotoras de desenvolvimento. Ele deve se responsabilizar por criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e vários elementos da cultura. Cabe-lhe a arte e a competência de criar condições para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras livres quanto nas atividades orientadas, considerando o desenvolvimento, a ação mental infantil e interações de maior qualidade envolvendo adultos e crianças, e as interações que as próprias crianças estabelecem enquanto brincam, produzem e aprendem cooperativamente.

É dentro dessa perspectiva, que a escola tem como papel o desenvolvimento do senso crítico, reflexivo e questionador das crianças como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. A prática docente atual precisa estimular o pensamento crítico e deve ser permeada pela ressignificação do saber fazer, em face da criança enquanto sujeito capaz, competente e protagonista de sua aprendizagem.

> A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2016, p. 541).

Dentre os principais conceitos de prática pedagógica evidencia-se uma aproximação ao princípio da investigação utilizado nas práticas das escolas municipais de Educação Infantil de Reggio Emilia, na Itália. Por se tratar de práticas pedagógicas investigativas, nas quais o professor através de suas ações, tem a intencionalidade de instigar e provocar o princípio investigativo nas crianças (Edwards, Forman e Gandini, 2016).

Essas práticas envolvem as crianças em situações de aprendizagem, que oportunizam a pesquisa e a exploração do seu cotidiano. Nesse contexto, a criança é "desafiada a explorar o seu ambiente, que deve ser rico em possibilidades, onde lhe é possível expressar-se através de todas as suas linguagens" (SILVA, 2011, p. 25). Em Reggio Emilia, essa prática pedagógica é realizada com as crianças e com os educadores, conforme realça Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 21),

> [...] as práticas pedagógicas são vistas como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à exploração e à discussão. O enfoque oferece-nos novos meios de pensar sobre a natureza da criança como aprendiz, sobre o papel do professor, sobre a organização e o gerenciamento da escola, sobre o desenho e o uso dos ambientes físicos e sobre o planejamento de um currículo que guie experiências de descobertas conjuntas e soluções de problemas de forma aberta.

Nesse sentido, na abordagem, nas escolas da infância de Reggio Emilia, a investigação é um princípio utilizado pelos protagonistas da escola. Nas palavras de Rinaldi (2017, p. 228), a escola é vista como "canteiro de obras ou de um laboratório permanente, em que os processos de pesquisa de crianças e educadores são fortemente entrelaçados e estão em constante evolução". Nesse processo investigativo, professores e crianças se complementam ao se aproximarem do conhecimento, das interpretações e do entendimento da realidade. Segundo Rinaldi (2017), o princípio investigativo passa a ser uma estratégia de ensino utilizada pelos professores e pela escola, como potencializador da aprendizagem das crianças, através das suas "cem linguagens".

Para Malaguzzi**,** a ideia de integridade e unidade da criança estão inter-relacionadas em suas cem linguagens. A abordagem socioconstrutivista de Reggio Emilia revela a infância como período especial de construção do conhecimento e da identidade da criança. As crianças como protagonistas das suas aprendizagens,

aprendem através de múltiplas linguagens quando se relacionam consigo mesmas, com os outros, com o espaço e o tempo. Segundo Hoyuelos (2020, p. 248):

> Loris, dessa maneira, foi e é portador dessas cem linguagens das crianças, que são, estética e metaforicamente, emblema de uma narrativa do possível de todos os homens e mulheres, muito além das culturas concretas que viram nascer.

Partindo do pressuposto de que a constituição da experiência estética se dá na relação do sujeito com o espaço-ambiente, para além da palavra linguagem, a criança se expressa por meio de múltiplas linguagens ou com suas *cem linguagens* através de sua percepção própria do mundo. À vista disso, a prática educativa da educação infantil pode ser pensada como uma ação voltada à criança pela estética, nas possibilidades e oportunidades de favorecer expressões inter-relacionadas, através de dinâmicas interativas no espaço-ambiente. "(...) É preciso encontrar a rede estrutural de âmbitos onde o ser humano realiza suas ações, em que se desenvolve seu fluir" (CABANELLAS; ESLAVA,[30] 2001, p. 7 *apud* HOYUELOS, 2020, p. 52).

Além do princípio da investigação, destacam-se presentes nas práticas pedagógicas da abordagem educativa das escolas de Educação Infantil reggianas, a escuta e a participação. Nas práticas pedagógicas cotidianas, nos momentos e situações que desafiaram os educadores a compreender a importância da comunicação e da imaginação de uma criança, ao serem escutadas, elas têm respeitados os seus interesses e direitos de aprendizagem. As crianças ao serem ouvidas em seus dizeres, não só por palavras, mas em todas as suas diferentes possibilidades de expressão, criam situações de aprendizagem. Expõe também a importância da organização dos espaços de modo a instigar as crianças à investigação. Pois, durante as suas práticas pedagógicas investigativas, permitem o diálogo, a pesquisa, os questionamentos e as problematizações que levam à construção de significativas aprendizagens. Como cita Rinaldi (2014, p. 16):

> As escolas são ambientes organizados que oferecem ao ser humano um espaço de vida. [...] lugares envolventes para crianças e adultos, acolhendo-os numa rede de relações em um campo de possibilidades criativas de expressão e de comunicações múltiplas.

[30] CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. (2001, b) "La dimensión comunicativa em la educación" Aula de Inovación educativa, 98 (2001), 6-11.

As escolas da infância em Reggio Emilia são um modelo de Educação Infantil que inspira a muitos através de suas propostas educacionais avançadas e consistentes da atualidade. Segundo os educadores da infância de Reggio Emilia, a criança pequena é protagonista, poderosa, ativa e competente, do próprio conhecimento. Edwards (2016, p. 155) esclarece que:

> As crianças são protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência. As crianças nunca devem ser ensinadas de maneira abstrata, generalizada e desconectada da realidade concreta. Cada criança está intimamente ligada a condições no tempo e no espaço.

Essa prática da escuta requer do professor muita atenção e observação em todas as ações das crianças. Esse papel do professor como observador e orientador, destaca a imagem de criança protagonista, que com liberdade constrói sua aprendizagem nas interações, consigo mesma, com os outros, e com o espaço. Na definição de Rinaldi (2014, p. 227 - 228):

> Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e a avalia. Escutar é ainda um verbo recíproco. Escutar legitima a outra pessoa, pois a comunicação é uma das maneiras fundamentais de dar forma ao pensamento. O ato comunicativo que ocorre na escuta produz significados e modificações recíprocas, que enriquecem todos os participantes desse tipo de troca.

Entrecruzando os conceitos de práticas pedagógicas com os autores supracitados, eles trazem em sua essência enquanto prática, a intencionalidade. Uma prática pedagógica desenvolvida pelo docente que leve a criança a explorar, questionar, e utilizar o que ela já sabe, a incorpor novos saberes enriquecedores. A partir dessa premissa, o professor tem como função mediar a construção do saber da criança, com intencionalidade, através de uma prática reflexiva, reestruturar instâncias críticas educativas, em uma perspectiva de transformação coletiva de sentidos e significados das aprendizagens na infância.

Estudar e compreender sobre os conceitos de prática pedagógica traz à luz saberes sobre o fazer pedagógico. A partir do pressuposto de que o professor necessita estar em contante formação e conhecer as tendências que influenciam na qualidade do ensino e a aprendizagem, todas essas contribuições e concepções

enriquecem e norteiam a prática do professor, para que ele possa refletir sobre suas práticas, e buscar por caminhos mais adequados no processo ensino aprendizagem. Franco (2012, 2015, 2016) revela em seus escritos que a prática docente é sustentada pela prática pedagógica, e esta é carregada de intencionalidades, reflexões e ações.

Nesse viés, a abordagem Reggio Emilia mostra ao mundo, uma prática pedagógica diferenciada para a Educação Infantil. Uma prática caracterizada pela intensa participação de sujeitos (família, comunidade, educadores e crianças), pela inovação teórica, experimentação e documentação, por oferecer oportunidade de formação contínua para seus profissionais e por reconhecer a escola da infância como espaço de investigação e pesquisa, rico em possibilidades e aprendizagens. A abordagem entende a criança como protagonista, investigadora e criativa, e utiliza práticas que encorajam essa criança a explorar, experimentar, descobrir e expressar-se. Práticas pautadas na intencionalidade, na ação e reflexão.

Após as leituras e estudos sobre a abordagem de Reggio Emilia, foi possível compreender melhor a importância e a necessidade de se buscar diferentes experiências pedagógicas, que revelem como prática pedagógica para a Educação Infantil, ações e intenções para que as crianças experimentem, levantem hipóteses, desenvolvam autonomia e construam aprendizagens. Nas escolas da infância de Reggio Emilia, encontram-se práticas inovadoras para a Educação Infantil que sugerem direções para a renovação da nossa prática pedagógica, prática enquanto aluno, enquanto professor e enquanto pesquisador. Com isso, instiga aos educadores a lutarem, a não serem resistência e irem em busca de uma Educação Infantil de qualidade.

A conceptualização de prática pedagógica nesta dissertação, na Educação Infantil e na abordagem Reggio Emilia, traz para o professor bases teóricas, para que, intencionalmente, ele aplique práticas fundamentadas teoricamente que satisfaçam os anseios da criança. Desta forma, este professor assume um compromisso social de desenvolver práticas com intencionalidade educativa, que enlacem ações amplas, eficientes e significativas que promovam a formação integral da criança, e que respeite seu protagonismo e garanta os seus direitos de aprendizagem.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta seção, são apresentados os encaminhamentos metodológicos da pesquisa para alcançar o objetivo geral proposto e para responder ao problema de pesquisa delimitado neste estudo. Apresento a abordagem da pesquisa e o procedimento documental onde discorrerei sobre a pesquisa de abordagem qualitativa por meio da análise documental e pesquisa de campo inspirada na pesquisa participante com a utilização das técnicas de produção e análise dos dados, descrição das etapas desenvolvidas, a contextualização do *lócus* e participantes[31] da pesquisa.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e metodologicamente tem como procedimento a pesquisa bibliográfica e de campo. Inserida no campo da abordagem qualitativa, que, conforme Minayo (2016, p. 21), essa pesquisa preocupa-se com "o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade". Isto posto, a escolha por essa abordagem suscita a compreensão do fenômeno em estudo em sua totalidade, o que possibilita uma imersão e permite maior aprofundamento na temática investigada: em que aspectos as práticas pedagógicas em um CMEI da rede municipal de ensino de Itaúna (MG) se aproximam e/ou distanciam dos fundamentos da abordagem Reggio Emilia?

De acordo com Chizzotti, a pesquisa qualitativa:

> [...] privilegia algumas técnicas que coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes, tais como a observação participante, história ou relatos de vida, análise de conteúdo, entrevista não-diretiva etc, que reúnem um cor pus qualitativo de informações que, segundo Habermas, se baseia na racionalidade comunicacional. Observando a vida cotidiana em seu contexto ecológico, ouvindo as narrativas, lembranças e biografias, e analisando documentos, obtém-se um volume qualitativo de dados originais e relevantes, não filtrados por conceitos operacionais, nem por índices quantitativos. A pesquisa qualitativa pressupõe que a utilização dessas técnicas não deve construir um modelo único, exclusivo e estandartizado. A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (2017, p. 105).

[31] Ministério da saúde. Conselho Nacional de saúde. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Em seus termos e definições II. 10 - considera como participante da pesquisa - o indivíduo que, de forma esclarecida e voluntária, ou sob o esclarecimento e autorização de seu(s) responsável(eis) legal(is), aceita ser pesquisado. A participação deve se dar de forma gratuita, ressalvadas as pesquisas clínicas de Fase I ou de bioequivalência.

Tratar- se- á de uma análise documental, porque utilizará de documentos para obtenção de informações e de dados descritivos pertinentes à investigação, através de um contato direto com o ambiente e com a situação a serem investigados. “Segundo Caulley (1981), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Para Phillips (1974, p.187), documentos são: “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano". Podendo ser leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. Dentre os documentos a serem analisados nessa pesquisa destacam-se, o projeto político pedagógico da escola (PPP), o regimento escolar, os planejamentos, a rotina, e o Referencial Curricular de Itaúna.

O conhecimento e os estudos apresentados nessa pesquisa apresentar-se-ão por um processo de organização e ordenamento das informações, tendo como método a ser utilizado para análise do conteúdo textual , Severino (2016), que permeia a análise interpretativa pautada na análise do conteúdo. Conteúdos esses que são as mensagens e as práticas transmitidas pelos professores de Educação Infantil (emissores) para a pesquisadora (receptora). Segundo Severino (2016, p. 54-55), “todo texto é portador de uma mensagem, concebida e codificada por um autor, e destinada a um leitor, que, para aprendê-la, precisa decodificá-la” num processo mediatizado pela codificação, decodificação, reflexão, assimilação e personalização, completando a comunicação.

4.1 CAMPO DE PESQUISA: O CMEI “ALFA”

O campo de pesquisa para realização desta investigação é uma escola da Educação Infantil/Creche pertencente à rede municipal de ensino de Itauna (MG), aqui denominado de CMEI “ALFA”[32]. O critério de escolha do CMEI pesquisado foi estabelecido com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas na Educação

[32] Em medida de proteção dos participantes e da escola, são utilizados nomes fictícios, de maneira codificada, mantendo assim a privacidade e a confidencialidade das informações recebidas e o sigilo dos seus dados, sendo utilizados apenas para fins educativos, garantindo o resguardo das informações contra o uso não autorizado.

Infantil/Creche, por ser o primeiro CMEI da cidade, atender à faixa etária de interesse nessa pesquisa (0 a 3 anos de idade), além de corresponder aos critérios necessários à investigação.

Por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, traz como propósito interpretar o mundo através da consciência dos sujeitos e base em suas experiências (GIL, 2008). Nesta pesquisa visou-se possibilitar a livre expressão das participantes, tendo como essencial a descrição e a interpretação vivida. Segundo Chizzotti (2017, p. 98), há "uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito". Isso porque,

> o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado." (CHIZZOTTI, 2017, p.98)

No entanto, nesse movimento da pesquisa, considerando tanto o sujeito pesquisador/observador quanto os sujeitos pesquisados, construímos uma relação que prevalece a rigorosidade científica que a pesquisa requer. À vista disso, enquanto pesquisadora, despi-me do papel de gestora municipal, para poder ouvir das participantes o que é original em suas vivências e experiências, sem influências e imposições, para assim conseguir os resultados almejados.

Como assinala Chizzotti (2017, p. 101), o sujeito pesquisador deve despir-se de julgamentos, de preconceitos e estar predeterminado a declarar uma "atitude aberta a todas as revelações que observa, sem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos".

Nessa perspectiva apontada pelo autor (2017), o pesquisador não é neutro, ele assume um papel imprescindível na pesquisa qualitativa, pois ele também se constitui como sujeito nessa relação, criando um movimento ético, dinâmico e significativo entre pesquisador e pesquisados, onde cada sujeito, em seu lugar de fala, atribuiu significados sob a égide do que a pesquisa propôs, em uma construção coletiva e processual.

4.1.1 Histórico e caracterização do CMEI “ALFA”

O Centro Municipal de Educação Infantil “ALFA”, é um CMEI da cidade de Itaúna (MG) e oferece hoje, em período integral, a Educação Infantil de 0 a 3 anos, e tem autorização para atender crianças na faixa etária de 4 e 5 anos completos (Pré-escola), porém ainda não oferta esta modalidade.

Esse CMEI iniciou suas atividades escolares em treze de abril de 2015, e eram atendidas, em período integral, somente creche, com 110 crianças de 0 a 3 anos completos, de um bairro de Itaúna e adjacências. Dando continuidade ao atendimento de creche, já autorizada para funcionamento e com previsão de ampliação do atendimento para pré-escola (04 e 05 anos no ano de 2022). Entretanto, a creche continua atendendo somente crianças de 0 a 3 anos de idade, devido à enorme demanda do município por vagas nessa faixa etária.

A construção desse prédio faz parte do Programa Proinfância do Governo Federal (MEC e FNDE), a obra foi iniciada em 2007, com recursos do governo federal e concluída com recursos municipais, em 2015. Suas instalações foram construídas e arquitetadas de acordo com as exigências do programa e atende o pleno funcionamento da creche. Hoje, o CMEI, atende a 132 crianças de 0 a 3 anos. Elas são distribuídas em nove turmas: um Berçário I, dois Berçários II, três Maternais II e três Maternais III, com horário de funcionamento de 7h às 16h[33], em tempo integral.

Quanto à estrutura física, todas as instalações da escola se encontram em ótimo estado, novas e em perfeitas condições para o funcionamento. A escola é térrea e plana, e possui 05 blocos distintos de acordo com a função a que se destinam, detalhados no Quadro 2.

QUADRO 2- ESTRUTURA FÍSICA DO CMEI

BLOCO ADMINISTRATIVO	01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 sala de pedagoga, 01 sala de recepção, 02 sanitários masculinos e 02 femininos.
BLOCO PEDAGÓGICO	09 salas, sendo 04 com banheiros internos, com áreas externas destinadas a banho de sol (solários).
BLOCO MULTIUSO	02 banheiros adultos para pessoas com necessidades especiais. 02 banheiros/ vestiários infantis com 03 chuveiros elétricos e 04 vasos sanitários em cada, 01 sala de biblioteca/vídeo, 01 sala de Energia Elétrica, 01 sala de telefonia, 01 sala de apoio a informática.

[33] O horário de funcionamento de todas as creches municipais de Itaúna/MG, é estipulado pelo município, uma jornada integral de nove horas diárias, de 7 às 16h e não é ofertado horário parcial ou turnos matutino e vespertino (SEMED, 2022).

	Pátio coberto que abriga o refeitório e uma área de recreação com grama sintética. Área de playground- 01 teatro de arena, 01 área de grama sintética com parquinho em plástico/fibra, cobertos com tenda
BLOCO DE SERVIÇOS:	01 cozinha, 01 lavanderia, 02 despensas para gêneros alimentícios, 02 despensas para materiais de limpeza, 02 banheiros de uso dos funcionários, 01 área externa com pia/ tanque e bancada. Estacionamento para carros 01 área verde com grama na frente da creche.

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do PPP do CMEI "ALFA", 2022.

4.1.2 Perfil das crianças e da comunidade escolar

O CMEI oferece hoje, em período integral, uma clientela diversificada, crianças vindas do próprio bairro e adjacências. Os pais ou responsáveis pelas crianças, em sua maioria, são assalariados, com formação acadêmica que varia do ensino fundamental ao ensino superior. O bairro residencial, em que se localiza a escola, apresenta características marcantes de uma população de nível socioeconômico baixo/médio. A realidade sociocultural onde a comunidade atendida está enraizada denota uma condição de vida razoável de baixo para médio moderado.

A composição familiar é bem diversificada e as crianças atendidas apresentam, em sua maioria, serem filhos (as) de mães que trabalham. Em relação à profissão dos familiares, caracteriza-se por emprego assalariado, casas de famílias, autônomos e há uma porcentagem de desempregados. As famílias são participativas, sempre que solicitadas são frequentes e parceiras no cotidiano escolar.

O quadro de funcionários está composto por 46 pessoas que engloba efetivos e contratados, e são: 18 professores regentes de turma, 03 professores eventuais, 01 professora de biblioteca, 01 professora de AEE, 09 auxiliares de creche, 09 auxiliares de serviços gerais, 01 secretária escolar, 01 pedagoga e 01 diretora. Dos profissionais envolvidos na parte pedagógica 12% possuem o curso de Magistério em nível de ensino médio e 78% possuem curso superior, sendo que desses, 60% possuem também possuem pós-graduação.

Em relação aos educadores, de acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico), estão em constante construção, o seu perfil e sua identidade, fatores essenciais para o melhor desempenho de suas funções. Buscam sempre a formação em trabalho e destinam tempo para estudo, planejamento, troca de experiências, discussão e avaliação do processo educativo. A escola busca proporcionar às crianças um ensino de qualidade baseado numa visão sociointeracionista, onde as

crianças e bebês, em suas possibilidades são o centro da ação educativa, coerente com a realidade. É levado em conta o princípio da aprendizagem significativa, onde o professor é o mediador dessa ação educativa. Os conteúdos e atividades partem de experiências positivas, dos interesses, dos significados e dos sentidos atribuídos pelas crianças. Essas atividades propiciam melhores condições de apropriação do saber elaborado para que todas as crianças, bem como a comunidade escolar, tenham acesso a variadas informações, vivências e experiências. A gestão se apresenta de forma democrática conforme as ações descritas no PPP.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

As participantes da pesquisa foram 9 (nove) professoras efetivas da rede municipal de ensino, que atuam como professoras regentes, há mais de três (3) anos na Educação Infantil/Creche (0 a 3 anos) e em exercício no CMEI “ALFA”. Como critérios de inclusão para a entrevista, a creche possui 9 (nove) turmas, e as professoras foram selecionadas uma por turma, em um total de 9 (nove) professoras participantes, que são: 3 professoras de berçário, 3 professoras de maternal II e 3 professoras de maternal III. O contato e a abordagem das participantes para realização da pesquisa se deu pessoalmente, mediante convite individual, realizado pela pesquisadora seguido de apresentação do termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (APÊNDICE A).

4.2.1 Perfil dos participantes da pesquisa – as professoras

As participantes da pesquisa são nove (09) professoras do sexo feminino, regentes de turmas, efetivas e em exercício no CMEI “ALFA” conforme disposto na Quadro 3.

QUADRO 3 - PERFIL DOS PROFESSORES DO CMEI “ALFA”

PROFESSOR	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO NA CARREIRA DOCENTE	PROFESSOR REGENTE, EFETIVO NO MUNICÍPIO DE ITAÚNA (MG)	TEMPO NO CMEI “ALFA”

Azalea	31	Pedagogia	Psicologia do Desenvolvimento Infantil e alfabetização e letramento.	10 anos.	08 anos	06 anos
Camélia	47	Pedagogia e Letras	Educação Especial Inclusiva	08 anos	03 anos	05 anos
Girassol	27	Pedagogia	Neuroaprendizagem	3 anos e 6 meses	3 anos e 6 meses	1 ano e meio
Hortênsia	57	Magistério Cursando Pedagogia	Não.	24 anos	14 anos	07 anos
Margarida	34	Pedagogia	Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Inclusão Especial	8 anos	2 anos e 6 meses	03 anos
Orquidea	27	Pedagogia	Psicopedagogia	4 anos	3 anos	3 anos
Rosa	43	Magistério e Licenciatura Plena em Matemática	Orientação, Supervisão e Orientação	20 anos	20 anos	07 anos
Tulipa	42	Pedagogia	Gestão Escolar Integrada com ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção escolar	22 anos	21 anos	07 anos
Violeta	43	Pedagogia	Psicopedagogia	10 anos	03 anos	06 anos

FONTE: a própria autora, 2022.

Por meio da interpretação do conteúdo dos depoimentos coletados, expostos na Quadro 3, nesse primeiro momento da análise, identifica-se que a idade das professoras participantes compreende a faixa etária entre 27 e 57 anos de idade. Destaca-se a relevância da formação dos professores na área educacional. Todas possuem em nível médio o Magistério como formação inicial e especialização em educação como um processo contínuo de desenvolvimento, e apenas uma professora ainda não possui graduação, porém está cursando a faculdade de Pedagogia. Das nove professoras, sete têm formação em Pedagogia, uma em Matemática e uma está em curso, Pedagogia. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) em seu artigo 62, diz sobre a formação de professores:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Frente à LDB/1996 todos os professores, a partir de então, precisam ser habilitados em nível superior e os egressos dos Cursos Normais, de nível médio, devem complementar sua formação para obter a licenciatura plena exigida e assim garantir a formação mínima obrigatória para os professores atuarem na área.

Com relação à formação/especialização, especificamente em Educação Infantil, das nove professoras, apenas uma possui. As demais especializações relatadas estão relacionadas à educação, num contexto mais amplo englobam a psicopedagogia, a inclusão/educação especial, orientação, supervisão e administração. De acordo com Franco (2016, p. 545), “se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática”, o que demonstra que a formação de professores está relativamente articulada à qualidade da educação. Marli André (2010, p. 178), em consonância com Franco (2016), em seu artigo intitulado Formação de professores: a constituição de um campo de estudos, afirma que “a formação dos professores como peça-chave na qualidade do sistema educativo”, o que reafirma que a aproximação da universidade e da escola e a articulação entre teoria e prática corrobora para a construção de bons professores e uma educação de qualidade.

A formação continuada de professores também é fator preponderante para uma educação de qualidade e é considerada pela LDB vigente direito de todos, e possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais. De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, em art. 4º, diz:

> A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020).

Haja vista a importância da formação continuada junto aos profissionais da Educação Infantil, pela complexidade dessa Etapa de Ensino e suas especificidades, é preciso valorizar o espaço dessa etapa enquanto promotor de direitos das crianças quanto às ações do educar e cuidar, e leva em consideração o protagonismo infantil e a preciosidade do período da infância. O professor se faz um eterno aprendiz, e segundo os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998), apresentado pelo MEC, assevera:

> A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensina a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1998, p. 63).

As professoras do CMEI “ALFA” demonstraram estar sempre em busca de formação. Para tanto, destinam tempo para estudo, na própria instituição, nas reuniões de planejamento (ANEXO 1), por meio de leituras, troca de experiências, discussões e avaliação do processo educativo. Elas também participam de outras formações que acontecem fora da instituição escolar, de acordo com o interesse de cada uma, por meio de cursos, de palestras, de especializações, dentre outras. Após apresentar o perfil das participantes, passamos a seguir para produção e análise dos dados.

4.3 PRODUÇÃO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

As pesquisas partem de dúvidas e inquietações e a investigação começa a partir de uma dúvida ou pergunta que está relacionada a realidade social, pois, “quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, o observa e o compreende e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto” (MINAYO, 2016, p. 17), se constrói o conhecimento através da pesquisa. Por isto a importância da etapa de sistematização da pesquisa para responder e compreender as interrogações levantadas pelo estudo, além de poder contribuir com novas ideias e reflexões ao dialogar com a teoria e com o objeto do conhecimento.

Nessa pesquisa, tem-se como questões norteadoras: Qual é a concepção de Educação Infantil, de 0 a 3 anos, na Rede Municipal de ensino de Itaúna, no estado de Minas Gerais, pelos documentos, Referencial Curricular de Itaúna (RCI) e Projeto Político Pedagógica (PPP) do CMEI “ALFA”? Como é desenvolvido o trabalho pedagógico, para crianças de 0 a 3 anos, em uma creche da Rede Municipal de ensino de Itaúna? De que modo um grupo de professoras, numa escola de Educação Infantil/Creche, em Itaúna (MG), vem se apropriando (ou não) de práticas pedagógicas inspiradas na abordagem Reggio Emília? Ao me nortear, através desses questionamentos, farei uso da análise documental, como uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). O processo de

interpretação que envolve o objeto da investigação e o olhar do pesquisador contribuirão para o desvelamento dessas questões (MINAYO, 2016).

Neste estudo, a análise de documentos, e as fontes examinadas compõem um conjunto de materiais que embasam a prática pedagógica, bem como referencia o atendimento das creches no município de Itaúna (MG). São eles: dados do plano diretor do município de Itaúna, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), O RCI, documentos esses fornecidos pela SEMED e que orientam toda a rede de Educação Infantil municipal, e também o PPP e o regimento escolar do CMEI “ALFA”. A leitura e análise desse material possibilitaram o acesso a dados essenciais para a pesquisa. Tais materiais foram de extrema importância para compreensão de como se dão as práticas pedagógicas e as orientações repassadas para as creches do município.

Nessa seção, apresentarei os caminhos traçados e percorridos para se alcançarem as questões propostas pela pesquisa, com destaque para a base metodológica em que o estudo está alicerçado que são: a análise documental e pesquisa de campo. E, posteriormente, os instrumentos e procedimentos adotados para o desenvolvimento das análises dos dados, através das entrevistas semiestruturadas e da análise interpretativa de Severino (2016).

4.4 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental consiste em uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja por complementar informações obtidas por outras técnicas, no caso desse estudo ela assume o caráter complementar às entrevistas; seja ao desvelar aspectos novos de um tema ou questão (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Os documentos podem ser as únicas fontes que registram princípios, objetivos e metas do objeto a ser analisado e revelam concepções explícitas e subjacentes desse objeto. A investigação em documentos requer do pesquisador tempo e atenção, para que possa selecionar e analisar a relevância do material. Segundo Ludke e André (1986, p. 39):

> Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Por ser uma técnica exploratória, para além de sua análise, ela complementa dados e informações obtidas em outras técnicas de coleta, e, nessa pesquisa, são as entrevistas com as professoras. Nesse trabalho, os documentos foram selecionados de acordo com sua utilidade de fornecer os dados necessários à pesquisa. Foram utilizados documentos oficiais como decretos, leis, pareceres, dentre eles também a BNCC, o CRMG e o RCI. E ainda, os documentos técnicos como o PPP, planejamentos e rotinas do CMEI “ALFA” e informações de arquivos oficiais e escolares. Segundo Cellard (2008), a análise documental contribui para a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008).

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). A análise documental possibilitou o alcance de informações pertinentes para o desenvolvimento dessa investigação.

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Em um primeiro momento, na fase de pré-análise, foi feita uma leitura flutuante do material selecionado para conhecer e identificar aspectos relevantes e tecer impressões iniciais acerca do funcionamento e do atendimento das creches municipais de Itaúna (MG). Em um segundo momento, foi realizado um exame mais detalhado do RCI e o PPP do CMEI “ALFA”. Nesse processo de leitura e releitura revelou-se conteúdo significativo para essa investigação como complemento às informações obtidas através da pesquisa de campo.

4.5 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista é um instrumento de produção de dados mais usual no trabalho de campo. Por meio dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores

sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (MINAYO, 2001, p. 57).

Nessa pesquisa, a entrevista foi organizada e classificada como semiestruturada. Foram perguntas abertas, onde o entrevistado teve a possibilidade de discorrer acerca do tema em questão sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2016). Com o objetivo de captar formalmente a fala do entrevistado sobre o tema da pesquisa, a entrevista será analisada, e irá incorporar o contexto da produção, acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante. Assim, além da fala como material primordial, obterei elementos de relações, práticas, omissões e imponderáveis que permeiam o cotidiano.

O instrumento para produção dos dados dessa pesquisa será, portanto, uma entrevista do tipo semiestruturada com seis (6) questões (APÊNDICE B), gravada e posteriormente transcrita mediante a autorização dos participantes da pesquisa a partir da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido). Para Gil (2008, p. 128), entrevista semiestruturada:

> [...] abrange vários tipos de entrevista. Tipicamente refere-se às entrevistas abertas, em que as perguntas são previamente estabelecidas, mas não são oferecidas alternativas de resposta. Os entrevistadores podem respondê-las livremente. Mas há muitas variações entre elas. Há entrevistas em que são formuladas poucas questões bastante gerais, servindo principalmente para estudos de caráter exploratório.

As entrevistas aconteceram nas dependências do CMEI “ALFA”, individualmente, em um ambiente reservado para o diálogo entre entrevistado e entrevistador, e foram gravadas em áudio, com duração aproximada de 10 a 20 minutos. Foram realizadas no horário das atividades extraclasse das professoras, em respeito à carga horária de trabalho da instituição, acordado previamente na escola e com as participantes do processo, para que não interferisse na rotina de trabalho das profissionais e tampouco no cotidiano escolar.

4.6 ANÁLISE INTERPRETATIVA

Para a análise textual das entrevistas, utilizei nessa pesquisa a perspectiva da interpretação proposta por Severino (2016, p. 129, 133), que investiga o significado das mensagens, que podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais. A análise do conteúdo atua sobre a fala, que descreve, analisa e interpreta as mensagens/discurso, e mostra o que pode estar por detrás das palavras. Conforme o autor, através da entrevista, o pesquisador busca compreender o que os participantes pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. Por meio de uma interação entre pesquisador e pesquisado coletam-se as informações sobre determinado assunto, o que é muito utilizado nas Ciências Humanas (SEVERINO, 2016). As questões são previamente estabelecidas, diretivas e apresentam um roteiro norteador que não é revelado ao participante, e serve, apenas como direção para o pesquisador quanto à coleta de dados e conteúdo para análise.

Segundo Severino (2016, p. 63), "interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo [...]", a análise interpretativa[34] consiste em, primeiramente, situar o pensamento do autor, e, em seguida situar o autor no contexto e nas posições assumidas, e apontar pontos comuns e originais e à posição ocupada por outros autores.

As participantes da pesquisa, são professoras de Educação Infantil/ Creche da Rede Municipal de Ensino de Itaúna (MG) e o objeto, são as suas práticas pedagógicas, seus elementos articuladores e em que medida se aproximam e/ou distanciam da abordagem Reggio Emilia. Outros elementos relevantes para interpretação dos dados obtidos no campo de pesquisa são as concepções pedagógicas que as participantes adotam, os documentos que norteiam suas práticas, como são realizados os planejamentos, quais conteúdos e recursos são utilizados, a importância do espaço na prática dos professores, as aproximações e distanciamentos da prática desenvolvidos por elas e os fundamentos da abordagem Reggio Emilia.

Nesse sentido, é preciso levar em conta o grau de envolvimento ou passividade das participantes, pois influenciará nos resultados da interpretação da pesquisa. A

[34] Frente às práticas editoriais e éticas, os pesquisadores comprometem-se a tornar públicos os resultados da pesquisa por via de publicações em revistas científicas, em reuniões científicas, congressos, jornadas, dentre outros, independentemente de serem resultados favoráveis ou não (SEVERINO, 2016).

minha experiência profissional no campo de estudo, enquanto gestora, fornece elementos para a contextualização e a interpretação dos resultados, movimento esse realizado em interlocução com os referenciais adotados na pesquisa. A partir das duas fontes de dados – as entrevistas com as professoras de Educação Infantil/Creche e os documentos norteadores como: RCI, o Regimento Escolar e PPP do CMEI “ALFA”, foi realizada a interpretação do contexto e das especificidades desse CMEI. Ao dialogar com as ideias dos autores que embasam essa pesquisa, busco inspirações na Abordagem Reggio Emilia para analisar as práticas pedagógicas existentes no CMEI e identificar possíveis aproximações e /ou distanciamentos no intuito de aprimorar as práticas pedagógicas em uma perspectiva de criar novas possibilidades para a Educação Infantil/ creche, do município.

Na sequência é apresentada, uma análise dos documentos que norteiam as práticas pedagógicas das docentes do CMEI “ALFA”, das contribuições e inspirações que desvelam aproximações e distanciamentos da abordagem Reggio Emilia, na voz das educadoras participantes da pesquisa.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS NO CMEI "ALFA" E OS CONTRAPONTOS COM A ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Nessa seção, apresento os documentos que norteiam e orientam as práticas pedagógicas no CMEI "ALFA", em Itaúna (MG), o CRMG através do seu recorte no RCI, o Regimento Escolar e o PPP da instituição, bem como seus projetos institucionais, além do quadro de rotina das atividades cotidianas e os planejamentos propostos. Ao analisar estes documentos, abordo questões referentes à organização da Educação Infantil/creche, às normas que orientam, principalmente, no que tange as práticas pedagógicas realizadas no CMEI "ALFA"; como são organizadas, a rotina diária das crianças e as propostas de atividades para as crianças de 0 a 3 anos, público alvo da instituição.

Em seguida, por meio da interpretação do conteúdo dos depoimentos coletados nas entrevistas com as professoras participantes, discorro sobre como elas conceituam prática pedagógica e quais concepções pedagógicas norteiam sua prática, quais documentos norteiam seus planejamentos e como eles são elaborados, como elas concebem o espaço e qual importância desse espaço na prática delas, caracterizando os espaços mais utilizados no CMEI "ALFA", relacionando às atividades neles propostas.

Por fim, uma análise de qual a percepção das professoras participantes da pesquisa sobre as contribuições e inspirações que os fundamentos da abordagem Reggio Emilia trazem às suas práticas pedagógicas e, o que pode aproximá-las e ou distanciá-las das práticas pedagógicas na abordagem Reggio Emilia.

5.1 DOCUMENTOS QUE NORTEIAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CMEI "ALFA"

Conforme descrito no item 1.3.2, dessa dissertação, as creches municipais possuem como documento principal norteador da prática, o CRMG em seu recorte elaborado pela SEMED, o RCI. O Currículo Referência de Minas Gerais é um documento elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na nossa Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e a partir do reconhecimento e da valorização dos

diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado. No ano de 2019, a SEMED, por meio das Coordenações Pedagógicas da Educação Infantil, organizou e elaborou juntamente com os profissionais da educação do munícipio, o Referencial Curricular de Itaúna (RCI). Um documento com características de identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas que estabelece uma integração das experiências, e cumpre uma questão legal.

O RCI estabelece diretrizes que orientam a organização, a construção e/ou reelaboração de seus currículos, Projetos Político Pedagógicos, Planos de Estudos e demais documentos das escolas municipais de Itaúna que atendem crianças de zero a cinco anos. Por meio dele dele é regulamentada a estrutura organizacional das creches municipais, o atendimento às crianças e a orientação para os planejamentos pautados nos eixos brincadeira e interações e nos cinco campos de experiência, expostos na Figura 5, conforme a BRASIL (2017).

FIGURA 5 - CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

FONTE: Elaborado pela autora (2022), com base na BRASIL (2017).

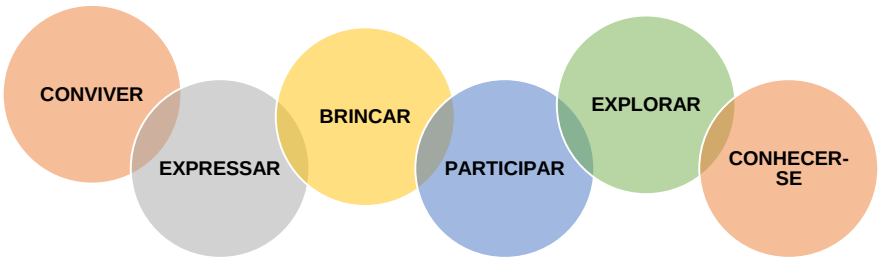
De acordo com a BNCC (2017), “Os Campos de Experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). São as propostas

pedagógicas das escolas que dão vida as DCNEIs e concretizam as proposições da BNCC-EI. As propostas pedagógicas na Educação Infantil, chegam ao nível das práticas cotidianas da jornada das crianças, ou seja, sobre o como ensinar, já que a BNCC assegura o que ensinar a todas as crianças brasileiras, e considera as especificidades de cada uma, bem como da cultura em que está inserida (BRASIL, 2017).

Segundo o RCI, a proposta pedagógica da Educação Infantil precisa determinar a organização do tempo, dos materiais e dos espaços que estarão disponíveis para as diferentes vivências, onde a criança, por meio das interações e das brincadeiras, estará envolvida no processo de aprendizagem, o que favorecerá o seu desenvolvimento. Ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos que constroem seus saberes ao interagir com as pessoas e com as culturas do seu tempo histórico, elas exercem, nessas relações, seu protagonismo e desenvolvem sua autonomia, de acordo com suas potencialidades e singularidades.

Ao partir desse viés, o currículo organizado por campos de experiência respeita as crianças em seu desenvolvimento integral, e coloca como centro da prática educativa, o fazer e o agir das crianças em um contexto fortemente educativo, estimulando-as a dar significados, a reorganizar e a representar as suas próprias experiências. O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, diz que "[...] as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos [...]" (BRASIL, 2009). Em decorrência disso, a BNCC apresenta os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ilustrados na Figura 6.

FIGURA 6 - DIREITOS DE APRENDIZAGEM



FONTE: Elaborado pela autora (2022), a partir da BRASIL (2017).

Esses seis direitos de aprendizagem estão descritos na BRASIL (2017), conforme Quadro nº 4, abaixo.

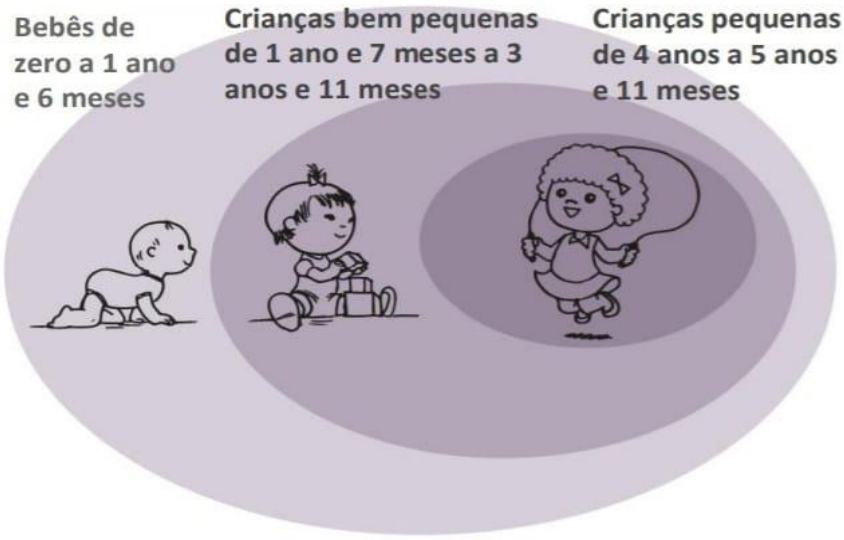
QUADRO 4- DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL - BNCC

DIREITOS DE APRENDIZAGEM – BNCC EDUCAÇÃO INFANTIL
Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

FONTE: BRASIL (2017).

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com seus eixos estruturantes (interações e brincadeira), asseguram os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, (FIGURA 6), e oferece condições às crianças de aprenderem e de se desenvolverem. Ao considerar esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BRASIL (2017) estabelece cinco campos de experiências (FIGURA 6), em que as crianças podem aprender e se desenvolver. Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária. (1a7m-3a11m) (4a–5a11m) na Figura 7.

FIGURA 7 - GRUPOS POR FAIXA ETÁRIA



FONTE:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/2.BNCC_EI_Forma%C3%A7%C3%A3o_1PDF.pdf Acesso em: 26 out. 2022.

Na organização da referida BNCC (2017), os grupos etários são divididos em três: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). É sabido que das especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que são sequencialmente organizados em três grupos de faixas etárias, respeitando as possibilidades de aprendizagem, as características do desenvolvimento das crianças e as diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento de cada uma na prática pedagógica.

Não obstante, o currículo da Educação Infantil é engendrado como um conjunto de práticas que articulam 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. (Art. 3º das DCNEI). Consoante ao RCI (2020, p. 7), na organização do currículo da Educação Infantil é preciso considerar:

a) Os eixos norteadores que são as interações e a brincadeira;

b) os princípios éticos, políticos e estéticos; o cuidar e o educar como indissociáveis;

c) a criança como ser integral, que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens;

d) o currículo que age no sentido de constituir as subjetividades humanas;

e) o dever da escola na seleção de saberes e conhecimentos socialmente significativos e contextualmente relevantes que necessitam ser compartilhados e reelaborados com as novas gerações em uma sociedade complexa;

f) as instituições de Educação Infantil como contextos de promoção da equidade de oportunidades de acesso à pluralidade de bens culturais;

g) os direitos de aprendizagem devem ser considerados na elaboração dos currículos e planos de atividades.

A BNCC homologada pelo MEC em 20 de dezembro de 2017, sendo "[...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares" (BRASIL, 2017, p. 10), garante as especificidades da Educação Infantil e contempla em sua organização os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que asseguram:

> [...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um 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, 2017, p. 39).

Sendo assim, os seis direitos de aprendizagem devem ser garantidos a todas as crianças matriculadas em creches ou pré-escola no Brasil. Deve-se considerar que os campos de experiência reconhecem a imersão das crianças em práticas criativas e interativas para promoverem aprendizados significativos. O arranjo curricular da Educação Infantil visa organizar e integrar brincadeiras, observações e interações no cotidiano da creche e da pré-escola, com intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas o que coloca a criança no centro do processo, como protagonista. Cada Campo de Experiência traz consigo os objetivos de aprendizagem de acordo com os grupos etários. Pautados nas orientações presentes nesses documentos, o CMEI

“ALFA”, norteia suas práticas em dois documentos relevantes, o PPP e o Regimento escolar.

O PPP é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e para mudança da realidade educacional em que a escola se encontra, sistematiza, organiza e integra continuamente o processo de planejamento democrático e participativo da escola, o que define a ação educativa que se deseja realizar. Souza (2016, p. 33) diz: “Para além da sua dimensão burocrática administrativa, ele tem a função de revelar a identidade da escola”. Ele é um plano global da escola que apresenta um conjunto de diretrizes organizacionais, operacionais e pedagógicas, que expressam e orientam as práticas, documentos e demais planos - como o Regimento Escolar, Planos de Ensino-Aprendizagem e Projetos Escolares, conforme prevê a LDB (1996). Nas palavras de Veiga (1992, p. 13):

> O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de educação.

Todas as ações e orientações contidas no PPP do CMEI “ALFA”, estão contempladas no Regimento Escolar da instituição. Os dois documentos são elaborados de forma coletiva, juntamente com a comunidade escolar. Ao dialogar com Souza (2016, p. 33) “O PPP deverá ser construído em consonância com o princípio da gestão democrática, de forma coletiva e com a participação de toda a Comunidade Escolar”. Depois de elaborados de forma democrática, são atualizados na periodicidade necessária, no caso da rede municipal, costumam ser atualizados anualmente em todas as instituições. Dessa forma, cabe a cada escola fazer as adaptações necessárias para que os documentos traduzam a construção coletiva da comunidade escolar e reflitam a realidade da escola, com as etapas, níveis e modalidades de ensino oferecidas. Para tanto, " o Projeto Político-Pedagógico “[...] é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 1992, p. 13).

Frente ao exposto, após leitura e análise do PPP e Regimento Escolar do referido CMEI, pode se verificar que o regimento contém os ordenamentos básicos da estrutura e do funcionamento da escola. Conforme prevê os documentos normativos pós LDB 9.394/96, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 – Diretrizes Nacionais Gerais para

a Educação Básica, o Regimento Escolar oferece subsídios para a construção e efetivação do PPP.

> O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição; da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados; das atribuições de seus órgãos e sujeitos; das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, e a mobilidade do escolar; e dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos, funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas. Nesta perspectiva, o regimento, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução, com transparência e responsabilidade, do seu projeto político-pedagógico. As normas nele definidas servem, portanto, para reger o trabalho pedagógico e a vida da instituição escolar, em consonância com o projeto político-pedagógico e com a legislação e as normas educacionais (BRASIL, 2010).

O Regimento do CMEI “ALFA”, traz a unidade em relação à intencionalidade educativa alinhada às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), mostra sua identidade, sua organização e aponta os objetivos para a aprendizagem das crianças e metas de trabalhos para atingi-los. Em consonância ao regimento, o PPP apresenta uma proposta em relação ao currículo, à forma de gestão, à organização das práticas de ensino, às formas de avaliação e, principalmente, ao diagnóstico da situação atual com perspectiva de onde se quer chegar. Ele é elaborado com a participação de todos os segmentos da Comunidade Escolar, de forma crítica e reflexiva, por meio de estratégias e ações que possibilitam a acolhida de todas as contribuições pedagógicas.

A respeito da análise do PPP do CMEI, discorrerei abaixo, sobre as diretrizes organizacionais, operacionais e pedagógicas nele contidas, para posteriormente confrontar com as vozes das docentes participantes da pesquisa e buscar responder às investigações dessa pesquisa, ao relacionar qual percepção as professoras participantes da pesquisa possuem sobre as contribuições e as inspirações que os fundamentos da abordagem Reggio Emilia trazem para suas práticas pedagógicas que podem aproximar e ou distanciar das práticas pedagógicas na referida abordagem.

O Centro Municipal de Educação Infantil, no ano letivo de 2022, atende 132 crianças, em período integral, a Educação Infantil de 0 a 3 anos e a Tabela 8 apresenta o número de matrículas por grupos etários de ensino.

TABELA 8- NÚMERO DE MATRÍCULAS POR GRUPO ETÁRIO NA EI

Quantidade de turmas por grupo etário	Turmas	Grupo etário	Números de matrículas por turma	Números de docentes
01	Berçário I	0 a 11 meses	12	02
02	Berçário II	1 a 1 ano 11 meses	12	04
03	Maternal II	2 a 2 anos 11meses	16	06
03	Maternal III	3 a 3 anos 11meses	16	06
Total de turmas: 09			Total de mátriculas: 132	Total de docentes: 18

FONTE: elaborado pela autora (2022) a partir da pesquisa de campo com base no (PPP/2022)

O referido CMEI atende hoje, em sua lotação máxima, 132 crianças, demonstrado na Tabela 8. Possui, em sua estrutura física, 09 salas, sendo 03 salas destinadas às turmas do Berçário e 03 destinadas para Maternal II e 03 destinadas ao Maternal III. O número de crianças por turma, é de 12 crianças em cada berçário e 16 crianças em cada turma de maternal II e maternal III. Números esses estipulados pelo munícipio, conforme está descrito no documento, Critérios para atendimento em Creches Municipais para crianças de 0 a 3 anos de idade no município de Itaúna-MG, 2021.

De acordo com o explicitado – PPP do CMEI “ALFA”, os pais ou responsáveis pelas crianças, em sua maioria, são assalariados, com formação acadêmica que varia entre ensino fundamental com 16%, ensino fundamental incompleto 5%, ensino médio completo 19%, ensino médio incompleto 11%, ensino superior completo 23%, ensino superior incompleto 11%, outros 05% e 10% não informaram. O bairro residencial em que se localiza o CMEI apresenta características marcantes de uma população de nível socioeconômico baixo/médio. A composição familiar é bem diversificada e as crianças atendidas apresentam em sua maioria, serem filhas de mães que trabalham.

O CMEI pesquisado busca proporcionar às crianças e aos bebês, um ensino de qualidade com um Projeto Político Pedagógico baseado em uma visão sociointeracionista (VYGOTSKY,1994), e tem nas crianças e nos bebês e em suas possibilidades o centro da ação educativa, coerente com a realidade, e leva em conta

o princípio da aprendizagem significativa, cujo professor é o mediador desta ação educativa. Os conteúdos e as propostas partem de experiências positivas, dos interesses, dos significados e dos sentidos atribuídos pelas crianças, e propiciam melhores condições de apropriação do saber elaborado, onde todas as crianças e todos os bebês, bem como a comunidade escolar, tenham acesso a essas informações, vivências e experiências.

A instituição propõe uma gestão democrática (SOUZA, 2016), com ações importantes desenvolvidas por meio de parcerias, e tem como primeiros parceiros a própria família além de outros colaboradores, como empresas e instituições privadas. O PPP analisado reafirma nas suas práticas educativas cotidianas com as crianças, bebês e toda comunidade escolar, equidade e igualdade, o compromisso com a conquista de direitos e de cidadania para todos. Conforme Libâneo (2004, p. 56) “O PPP é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar”.

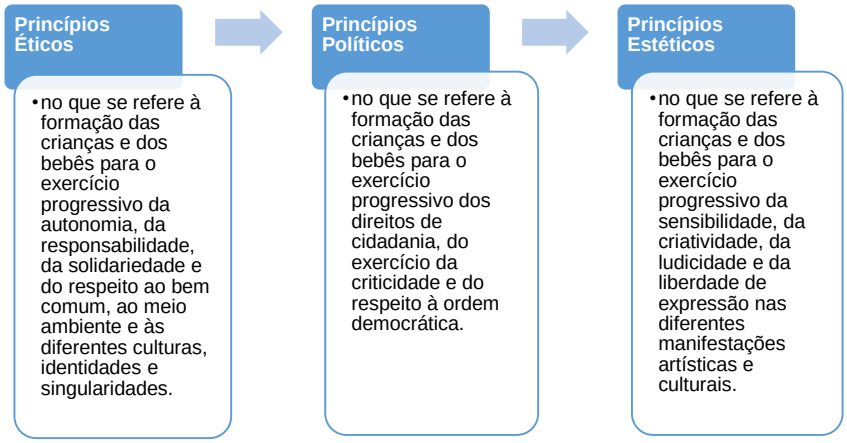
Segundo o PPP do Centro Municipal de Educação Infantil “ALFA”, um dos grandes desafios que as instituições educacionais têm enfrentado diz respeito a como tornar motivadores e significativos os conteúdos considerados essenciais à formação das crianças. Em como encontrar uma possibilidade de envolvimento das crianças e dos bebês em situações–problemas, mobilizadoras da aprendizagem, ricas em possibilidades e descobertas, pautada nos direitos de aprendizagem previstos na BNCC, Currículo Referência de Minas de Gerais e no RCI.

A Proposta Pedagógica vinculada está ligada ao momento histórico-cultural, à filosofia da escola, aos objetivos propostos e aos interesses das crianças e dos diferentes grupos constitutivos da comunidade escolar. Os objetivos traçados, priorizam o desenvolvimento integral das crianças e dos bebês em todos os seus aspectos, o que garante a efetivação do cuidar e do educar que não se dissociam e favorecem a qualidade da educação.

Concernente à fundamentação legal, os documentos legais em que estão definidas as linhas básicas para Educação Infantil que embasaram a construção do projeto político pedagógico do *lócus* pesquisado são: CF/1988, LDBEN/9.394/1996, o ECA – Lei Federal 8.069/1990, os (PCNs), a Resolução SSE nº 443/2001, RCNEIs - Vol. I, II, III, Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, Resolução nº 6 de 20 de outubro de 2010, BNCC (2017), CRMG.

Assim, o PPP do CMEI “ALFA” respeita e contempla os seguintes princípios:

FIGURA 8 - PRINCÍPIOS DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS

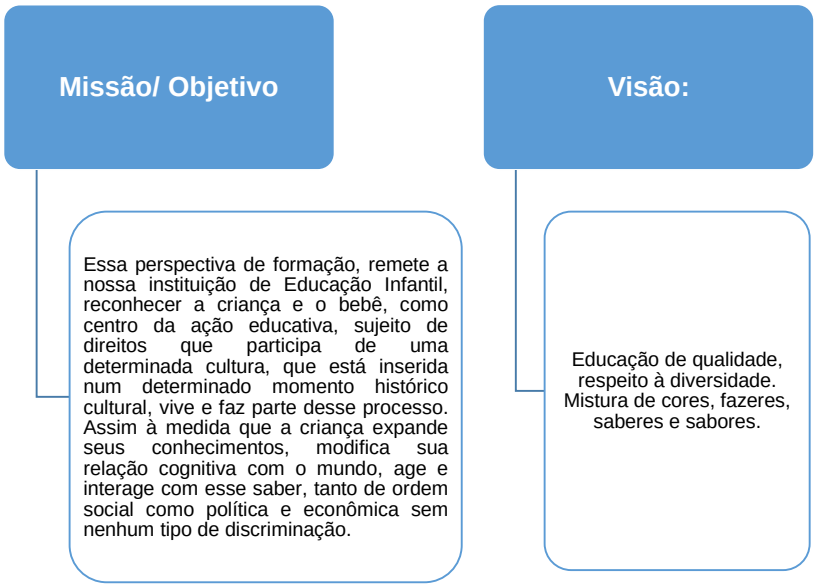


FONTE: Elaborado pela autora com base no PPP do CMEI “ALFA”, 2022.

Com a implementação do CRMG, a escola e seus profissionais assumem o compromisso coletivo de transformar as práticas pedagógicas e sociais cotidianas, aliando-as com as diretrizes e aos princípios firmados pelo currículo. Em respeito a esses princípios, o CMEI “ALFA” possui uma filosofia com uma missão e uma visão, apresentadas na Figura 9, a seguir. Em conformidade a descrição no PPP do CMEI “ALFA”, a criação desta filosofia:

> visa assegurar que a criança de 04 meses a 03 anos, bem como a criança de 4 e 5 anos, cresça recebendo cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade; bem como práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania, embasados no respeito às diferenças individuais e nos direitos da criança; firmando o compromisso de oferecer a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo, garantindo às crianças e aos bebês o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito a proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (CMEI “ALFA”, 2022, p. 15).

FIGURA 9- FILOSOFIA DO CMEI “ALFA”



FONTE: Elaborado pela autora com base no PPP CMEI “ALFA”, 2022.

A concepção de Educação Infantil presente no PPP do CMEI é compreendida como um processo de desenvolvimento da criança e do bebê, para que eles possam atuar na sociedade. Considera a pessoa humana no seu plano físico e intelectual consciente das possibilidades e limitações, e respeita as diferenças individuais. Privilegia uma prática de educação em que os professores, as crianças e os bebês se visualizem por inteiro no processo, e estabeleçam uma mudança de atitudes a respeito da formação e da ação das crianças e dos bebês, os quais farão parte, os aspectos afetivos, sociais, éticos concomitantemente com os aspectos cognitivos.

A concepção de aprendizagem das crianças e dos bebês é compreendida como processo para todos, pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores serão adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, de experiência, de formação, de observação e raciocínio, em respeito às maneiras e aos ritmos de aprendizagem de cada criança. Acredita-se que todo bebê e toda criança são capazes de aprender desde que lhe sejam oferecidas situações significativas, contextualizadas, sistematizadas, com intervenções pedagógicas, quando necessárias, e com a mediação constante do professor.

A escola concebe o currículo como processo e tem no RCI o norteador que apresenta a experiência vivida e como tal, não ficará reduzida a conteúdos, mas também às práticas, às atitudes e às formas de organização de trabalho. O RCI organiza os conhecimentos escolares e garante os direitos de aprendizagens das crianças e dos bebês, além de ter na brincadeira e nas interações os eixos orientadores da prática pedagógica. E, com base nesses direitos, os eixos do currículo estarão definidos nos cinco campos de experiência, que propõem a construção da aprendizagem mediada pelas experiências vivenciadas pelas crianças.

As crianças e os bebês desenvolvem competências, experenciam a aprendizagem por meio dos sentidos, das situações concretas da vida cotidiana. E, nas diferentes linguagens interpretarão e compreenderão, ao serem críticas e reflexivas, para terem condições de pesquisar, bem como estabelecerem relações com o que vivenciam, questionarem a realidade e agirem como cidadãos éticos e de sujeito de direitos. Para tanto, a comunidade escolar tem papel fundamental na construção dos saberes e no fortalecimento do Currículo.

Em sua práxis, a Educação Infantil ofertada no CMEI é entendida e trabalhada de forma interdisciplinar, onde não se prioriza apenas uma área do conhecimento, mas a aquisição de habilidades e competências necessárias à aprendizagem significativa. Isso tudo proporciona propostas prazerosas através de técnicas inovadoras, e busca a vida cooperativa e a aprendizagem, o que permite as crianças e aos bebês vivenciarem múltiplas relações com o exterior. Assim. Elas podem vivenciar a experiência com os outros ao valorizarem a criatividade de cada criança e de cada bebê e a construção feita por elas, através de diferentes linguagens.

Em conformidade a análise do PPP do CMEI, observei que a prática pedagógica está pautada no contato das crianças e dos bebês, com as brincadeiras, músicas, histórias, jogos, faz de conta, produções artísticas, literatura, danças dentre outros, o que favorece o conhecimento, o desenvolvimento das múltiplas e diferentes linguagens. Pois, conforme as DCNEIs (2009), as propostas pedagógicas e curriculares, ao serem elaboradas, precisam estar em consonância com o art. 4.º, que estabelece sobre a concepção de criança:

> [...] a criança, centro do planejamento curricular, é 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).

Ao partir dessa percepção, o CMEI “ALFA” acredita na construção do conhecimento da criança e do bebê através da valorização da sua cultura, das diversidades de hábitos, dos modos de vida, e dos costumes, sem nenhum tipo de discriminação. Há respeito pelas diferenças, dentro de um ambiente acolhedor com diversidade de objetos, materiais e espaços que estimulam a curiosidade e o senso explorador, favorecem a estruturação da identidade, da autonomia, da autoimagem positiva, e coloca a criança e o bebê como protagonistas do saber. Seus educadores são postos como mediadores que garantem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, por meio de uma prática pedagógica reflexiva, pautada na escuta, no olhar sensível, na mediação e na promoção da aprendizagem. Para tanto acredita-se, incentiva-se e investe-se na formação continuada de seus professores para que seja fundamentalmente, um processo contínuo de reflexão da prática e construção de novos saberes.

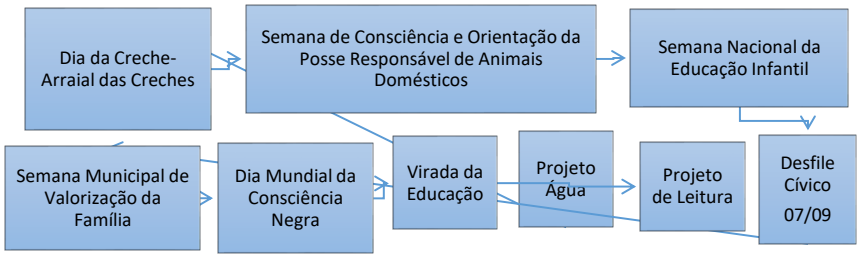
As propostas de atividades, interações e brincadeiras são definidas pelo coletivo da escola e executadas através dos planos, dentro de um determinado tempo, para garantir o processo de ensino e de aprendizagem das crianças e dos bebês. O CMEI tem, como organização dos planos, a organização e a apresentação do currículo, as propostas de planejamento contidas no CRMG e no RCI, sob a coordenação e orientação da SEMED. Os planejamentos são realizados em reuniões semanais com a pedagoga da instituição e com os professores, e tem duração de 1h e 20min, por segmento/turmas em dias pré-estabelecidos, conforme ANEXO 1. Nessas reuniões, são elaborados os planejamentos mensais, semanais e diários; os instrumentos que viabilizarão o planejar e o avaliar, dentre eles a observação e o registro (formulário de planejamento, ANEXO 2).

Com relação aos espaços, as salas referência, no CMEI pesquisado, são espaços flexíveis, adaptados e preparados conforme a proposta de trabalho, de modo a favorecer a aprendizagem, a construção da autonomia e a identidade, rico em possibilidades de vivências e experiências. A referida instituição conta ainda com salas ambiente de propostas complementares, como biblioteca e vídeo, pátios cobertos, parquinhos, áreas externas e de contato com a natureza, que também facilitam, propiciam e corroboram com a construção de saberes.

Quanto aos recursos didáticos, são escolhidos de acordo com as propostas de trabalhos. A escola possui variados recursos didáticos, em quantidade para todos. Possui uma biblioteca equipada com livros de literatura infantil diversificados,

adquiridos pela própria instituição e/ou pela SEMED, como revistas, acervo técnico-pedagógico, equipamentos eletrônicos e multimídia. Possui também uma rica diversidade de brinquedos pedagógicos infantis, uma área de cinema móvel com aparelho data- show, parquinho, materiais para prática de esporte e lazer, materiais e brinquedos estruturados e não estruturados. Todas as salas referência, possuem brinquedos variados, aparelho de som/CD. Enfim, a escola conta com diferentes espaços, e todos os espaços escolares e recursos são utilizados pelas crianças e pelos bebês, o que contribui para a qualidade e o sucesso da educação e da aprendizagem deles. Dentro da proposta de trabalho do CMEI, alguns projetos institucionais estão elencados no PPP e previstos em calendário[35] escolar do município, são eles:

FIGURA 10- PROJETOS INSTITUCIONAIS CMEI “ALFA”



FONTE: Elaborado pela própria autora, com base no PPP CMEI “ALFA”, 2022.

Para além do exposto, o CMEI traz também como propostas, a realização de eventos e comemorações escolares internas como: festividades folclóricas, artísticas e culturais, com apresentações, danças, teatro, dramatizações, contações de histórias e brincadeiras; passeios e excursões; palestras para as crianças e para a comunidade escolar; comemorações do aniversário do CMEI; festa da família; comemorações da semana das crianças e dia dos professores; campanhas solidárias; feiras e

[35] O calendário letivo e escolar é definido pela SEMED e sua elaboração acontece de forma democrática com a participação das equipes de todas as escolas municipais. Depois ele é lido e aprovado pela Superintendência de Regional de Ensino (SRE) de Divinópolis, destinado para seu cumprimento para todas as escolas municipais. No calendário 2022, estão previstos 200 dias letivos e 05 dias escolares (ANEXO 3)

exposições realizadas com as crianças e suas famílias e comemorações de encerramento do ano letivo.

A organização da rotina e do horário da creche são pré-definidos e distribuídos de acordo com a carga horária estabelecida pelo funcionamento da instituição (de 7h às 16h). Nos ambientes de uso coletivo como biblioteca, refeitório, solário, pátios, parquinho, teatro de arena, áreas verdes, é feito uma grade de horários pré-determinados com a rotina escolar para que todos possam fazer uso de forma prazerosa e organizada. A escola preza em seu PPP e em suas práticas, que os espaços privilegiem o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem, não só dentro dos muros da escola, mas, para além dessa perspectiva, ampliando esse espaço escolar como território educativo. Dentre as atividades cotidianas, estão previstos também os horários definidos para banho; banho de sol, lanche da manhã, almoço e lanche da tarde/jantinha, (ANEXO 4), o que firma o compromisso do cuidar e educar como ações indissociáveis. Para tal, consideram-se a organização do tempo e do espaço fatores preponderantes para atender às necessidades das crianças, e prima por oferecer um espaço rico em possibilidades, um ambiente acolhedor, com estruturas organizativas e democráticas capazes de respeitar as diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas e de gênero.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, ela não possui caráter classificatório e tampouco deverá ser realizada ao final do processo. O CMEI propõe em seu PPP utilizar procedimentos, recursos de acessibilidade e instrumentos diversos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, adequados à faixa etária e às características de desenvolvimento das crianças. Utiliza-se a coleta de informações sobre a aprendizagem das crianças como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias, sem qualquer tipo de discriminação, o que oportuniza a participação de todas as crianças.

Dessa forma, o desenvolvimento das crianças e dos bebês é acompanhado e avaliado através da observação e da escuta, por meio de relatórios individuais de desenvolvimento e avaliação das crianças, que são feitos três vezes ao ano e registrados no livro diário[36] de classe. Nesse diário, são registradas tanto as

[36] O diário se destina a computar a frequência e a documentar informações do desenvolvimento das crianças e dos bebês, e da turma, resultando em um valioso instrumento para o registro da vida escolar deles. Ele é feito por turma e nele são registrados: identificação e movimentação da criança e do bebê;

observações quanto as etapas alcançadas pelas crianças e seu desenvolvimento em todos os aspectos. Também é feito pelos professores, um relatório diagnóstico da criança/bebê e um relatório final de desenvolvimento que será anexado em sua pasta individual, bem como registros diários de observação das crianças e da turma, impressões e fatos diários, fotos e coletâneas de trabalhos e propostas realizadas e o portfólio. O CMEI “ALFA”, registra em seu PPP:

> No Centro Municipal de Educação Infantil “ALFA” os pais e familiares das crianças e bebês são considerados colaboradores efetivos, para os quais as portas da escola estarão sempre abertas. A presença deles será sempre bem acolhida, assim como as queixas, as sugestões, as críticas e as intervenções, tendo em vista a concretização de uma escola democrática e de qualidade (CMEI “ALFA”, 2022, p. 32).

Constatei, diante dos documentos norteadores do CMEI “ALFA”, que as práticas pedagógicas desenvolvidas estão embasadas nos documentos legais que orientam a Educação Infantil de 0 a 3 anos, quais sejam BNCC (2017) e CRMG (2018). Os documentos estão atualizados e demonstram um compromisso em ofertar uma educação pautada nos eixos estruturantes, brincadeira e interações, o que garante os direitos de aprendizagem baseados nos campos de experiências conforme propõe a BNCC (2017), para a Educação Infantil. Tanto a organização, quanto o funcionamento seguem as orientações e as normativas previstas nos documentos municipais, no RCI e nos Critérios para atendimento nas creches, o que preserva as ações do cuidar e do educar de forma indissociável. Versa por uma gestão democrática e valoriza os espaços escolares, ao ofertar diferentes possibilidades de exploração, e propiciar uma educação que tem no professor mediador, um observador que possibilita à criança enquanto protagonista, construir suas aprendizagens por meio das suas múltiplas linguagens.

Ao dialogar com os autores estudados nessa dissertação, o Regimento Escolar e o PPP do CMEI “ALFA”, são documentos fundamentais da escola que retratam as convicções e as escolhas da comunidade escolar. Franco (2012, p. 32), corrobora para este argumento quando diz:

> Também tenho a certeza de que os professores não conseguem trabalhar sem que haja esse substrato pedagógico tecendo as intenções coletivas na

apuração da frequência mensal; propostas trabalhadas mensalmente e ficha de acompanhamento individual da criança – registro trimestral de relatórios de desempenho escolar**.** O diário é acompanhado e assinado pelos professores regentes, pedagogo escolar e diretor escolar.

> escola; sem uma esfera institucional, que chamo de espaço pedagógico acompanhando o andamento do projeto político da escola e funcionando como instância crítica a mediar interesses e negociar com as esferas que dialogam continuamente com a escola (pais, comunidade, sistema escolar). Tenho estudado a estrutura escolar em outras regiões do mundo e verifico que essa esfera, que chamam de intermediária e eu chamo de espaço pedagógico, se tem mostrado fundamental para o bom funcionamento das escolas [...] A ausência de um espaço de reflexão e crítica, marca definitiva do espaço pedagógico, compromete as relações democráticas na escola, que impede o exercício crítico da educabilidade.

Enfim, os documentos oferecem subsídios para analisar a prática desenvolvida no CMEI “ALFA”, porque se revelam como organizadores da intencionalidade educativa e traduzem um compromisso ético e político-social das finalidades pedagógicas. Está previsto no PPP como a prática pedagógica deve ser organizada, planejada e avaliada de modo permanente e formativo quanto à efetivação dela e dos possíveis distanciamentos. Os professores como partícipes desse processo, orientam suas práticas através do PPP e cabe a eles as intervenções necessárias para alcançar os objetivos frente ao real e o ideal. Aspectos que poderemos analisar com mais cuidado frente aos relatos das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa.

Na próxima sessão, serão contempladas as vozes dos docentes, através da análise das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa. Serão relatados pelas professoras, o conceito de prática pedagógica, as concepções pedagógicas que orientam suas práticas, os principais documentos norteadores na elaboração dos planejamentos e como eles são realizados, como são selecionados os conteúdos e recursos pedagógicos, como elas concebem o espaço no contexto do trabalho pedagógico e qual papel ele ocupa em sua prática, caracterizando os espaços mais utilizados no CMEI. Por fim, o que conhecem da abordagem Reggio Emilia, quais as percepções sobre as práticas dessa abordagem e em que elas se aproximam e ou distanciam das práticas desenvolvidas por elas no CMEI.

5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CMEI “ALFA” NA VOZ DOS DOCENTES

Nesta seção, faço a análise de conteúdo das entrevistas, com o apoio da análise de conteúdo textual de Severino (2016, p. 55), por meio da interpretação das mensagens, dos depoimentos e das práticas transmitidas pelas professoras do CMEI

"ALFA", participantes da entrevista[37] (emissoras) para a pesquisadora (receptora). Os procedimentos da pesquisa de campo foram apresentados, após a submissão, análise e a aprovação do Conselho Ética em Pesquisa[38] CEP/CONEP, da Universidade Tuiuti do Paraná e da Prefeitura Municipal de Itaúna (MG), sob número: 5.477.934, pelo sistema que viabiliza a pesquisa com seres humanos, a Plataforma Brasil.

A possibilidade de riscos mínimos poderia acontecer e estariam relacionados à insegurança, nervosismo e ao constrangimento das participantes em responder a alguma pergunta na gravação da entrevista. Caso ocorresse, tão logo seriam sanados mediante o encaminhamento da participante à Clínica Psicológica da Universidade Tuiuti do Paraná como medida alternativa ao risco, de forma on-line. Em contrapartida, os benefícios da pesquisa para a sociedade, estima-se contribuir com a melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada pelo município de Itaúna (MG) e a aprendizagem da criança de 0 a 3 anos de idade através de metodologias, práticas e didáticas que respeitem a criança na sua integralidade, alinhadas ao cumprimento das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, em seus aspectos de educar e de cuidar. Pode, ou não, ser diretamente beneficiada com o resultado da pesquisa, mas capaz de contribuir para o avanço científico.

Ao adotar Severino (2016, p. 59) a apresentação do texto dar-se-á em "três momentos redacionais: introdução, desenvolvimento e conclusão", o que garantirá a interpretação por partes, articulada à totalidade do texto desta pesquisa. Baseada nas entrevistas com as professoras participantes, foram coletadas informações que auxiliam na discussão e na compreensão das questões norteadoras da pesquisa:

- Qual é a concepção de Educação Infantil, de 0 a 3 anos, na Rede Municipal de ensino de Itaúna, no estado de Minas Gerais?
- Como é desenvolvido o trabalho pedagógico para crianças de 0 a 3 anos nas creches da Rede Municipal de ensino de Itaúna e como os professores se

[37] As professoras serão nomeadas de forma fictícia, preservando a identidade de cada participante. Optei nesta pesquisa por nomeá-las com nome de flores, como forma de homenageá-las, num gesto simples de respeito e carinho pela bela profissão que exercem. Por acreditar no poder que a beleza das flores tem de transformar a vida de quem delas se aproximam, acredito que os professores, como as flores, possuem o poder de transformar e florescer onde são plantadas, cada uma a seu tempo, com a sua boniteza de ensinar e aprender.

[38] O sistema CEP-Conep, implantado em 1996, tem como objetivo promover a análise ética de projetos de pesquisa que envolvem seres humanos no Brasil. O processo é baseado em resoluções e normativas determinadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde. Tem como propósito proteger e garantir a segurança e os direitos dos participantes de pesquisa. A maioria de processos condizentes à análise ética acontecem por meio da ferramenta eletrônica- Plataforma Brasil.

apropriam (ou não) das práticas pedagógicas em seus elementos articuladores, inspiradas na abordagem Reggio Emilia?

Essas questões se articulam com o objetivo geral de analisar os elementos articuladores das práticas pedagógicas do CMEI "ALFA" da Rede Municipal de Itaúna (MG) concernentes as aproximações e/ou distanciamentos da abordagem Reggio Emilia e aos três objetivos específicos, quais sejam: a) Identificar as concepções de Educação Infantil e a prática pedagógica, de 0 a 3 anos, concernentes ao espaço em um CMEI da rede municipal de ensino na cidade de Itaúna (MG); b) caracterizar a constituição das Práticas Pedagógicas em seus elementos articuladores no contexto do CMEI; e, c) apresentar as aproximações e os distanciamentos entre as práticas pedagógicas e seus elementos articuladores constituídas no CMEI “ALFA” e as práticas pedagógicas da abordagem Reggio Emilia, que estarão dispostos na análise e na interpretação, no decorrer do texto.

As questões do roteiro de entrevista semiestruturada foram elaboradas a partir dos objetivos específicos da pesquisa, a fim de respondê-los. A descrição de fala do conteúdo[39], das participantes[40], considerou a variedade linguística e a multiplicidade cultural, inclusive do dialeto local, ancorada em Severino (2016).

Ao partir para interpretação do conteúdo dos depoimentos coletados, nesse primeiro momento de tratamento dos dados, destaco na voz dos docentes, a conceptualização de prática pedagógica e quais concepções pedagógicas ou pensadores orientam a prática das professoras participantes, no CMEI “ALFA”. O Quadro 5 expressa a síntese dos depoimentos.

QUADRO 5- CONCEITO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E OU PENSADORES QUE ORIENTAM A PRÁTICA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES.

PROFESSORA	SÍNTESE DO DEPOIMENTO
P. Azalea	• Atos e atitudes • Intenção, propósito, objetivos • Wallon • Vigotsky • Piaget • Montessori
P. Camélia	• Ações organizadas e reorganizadas

[39] As transcrições das entrevistas não foram modificadas, adaptadas ou contextualizadas. Foram mantidos os marcadores conversacionais próprios da linguagem oral das participantes, produzindo a síntese das palavras-chaves expressas na entrevista.

[40] Conforme já citado anteriormente, as professoras participantes da pesquisa foram identificadas por nomes fictícios para assegurar o sigilo e preservar o anonimato de suas identidades em conformidade com o estabelecido pelo TCLE.

	• Vigotsky • Piaget • Montessori
P. Girassol	• Jeito de fazer • Propostas • Mediação • Montessori • Pikler • Paulo Fochi
P. Hortênsia	• Ação para construção da aprendizagem • Vigotsky • Piaget • Montessori • Paulo Freire
P. Margarida	• Condução • Observação • Oferta de possibilidades • Montessori • Pikler • Paulo Fochi • Piaget
P. Orquídea	• Observação • Direcionamento • Propiciar construção de conhecimentos • Montessori • Pikler • Paulo Fochi • Piaget
P. Rosa	• Junção da prática com a teoria • Ensinar e aprender • Piaget • Montessori • Paulo Freire
P. Tulipa	• Exercício de ensinar e aprender • Piaget • Montessori • Paulo Freire
P. Violeta	• Organização • Didática • Instrumentos • Recursos • Piaget • Montessori • Paulo Freire

FONTE: A própria autora, 2022.

Ao perguntar às participantes o que elas entendem por prática pedagógica e qual concepção pedagógica ou pensador que orienta suas práticas, elas desvelam por meio de suas respostas que concebem prática pedagógica como algo a se fazer, ou seja, uma ação que possibilite às crianças o desenvolvimento de sua aprendizagem. Ações que estão bem traduzidas na síntese do Quadro 5 como: organizar, reorganizar, fazer, ensinar, aprender, mediar, observar, construir, ofertar,

direcionar, propiciar, conduzir. Todos esses verbos se constituem como objetivos importantes e fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica, desde que sejam colocados em prática, com intencionalidade, propósitos bem delimitados, numa ação reflexiva em promover aprendizagem. Conceito que é reafirmado por Franco (2015, p. 604).

> As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido da práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Corroborando com que Franco (2015) diz, P. Azalea, explica que prática pedagógica para ela:

> *São atitudes e atos que a gente executa na escola. Tudo na intenção, com propósito e objetivos bem definidos. Então, a prática tem que ser baseada nisso: objetivos, intenções muito claras no desenvolvimento das nossas crianças (professora Azalea)*[41]

Quando P. Girassol relata:

> *Para mim é o jeito de fazer. Tanto o que eu trago de propostas para as crianças, quanto meu jeito de atuar dentro de sala de aula, quando vou mediar qualquer tipo de situação, o que eu disponho para os alunos de material e como interfiro na aprendizagem deles (professora Girassol).*

P. Orquídea complementa:

> *A observação da criança no seu todo, no interesse, e direcionar as práticas a partir dos conhecimentos prévios, propiciando a construção de novos conhecimentos (professora Orquídea).*

O relato da P. Orquídea nos remete à importância da mediação do professor no processo de aprendizagem e como suas ações podem interferir na aprendizagem das crianças. Essa consciência da mediação e da valorização do que a criança traz se fundamenta na teoria Sociointeracionista[42] de Vygotsky, descrita como a teoria que embasa o PPP do CMEI.

---

[41] Para dar melhor visibilidade e maior destaque nas falas das participantes, optei por uma formatação diferenciada, utilizando a fonte Times New Roman, 12, itálico, espaçamento simples e recuo de 2cm.

[42] A abordagem **sociointeracionista de Vygotsky** é um tipo de abordagem que compreende a aprendizagem como a plena interação do homem com o outro, e inclusive a mediação como interação entre o homem e o mundo, um sempre agindo sobre o outro e dessa forma, transformando-o (BANDEIRA; CORREIA, 2020).

> Sendo assim, a escola busca proporcionar aos educandos um ensino de qualidade com um Projeto Político Pedagógico , baseado numa visão sociointeracionista, tendo nas crianças e bebês e em suas possibilidades, o centro da ação educativa, coerente com a realidade, levando em conta o princípio da aprendizagem significativa, o no professor, o mediador desta ação educativa, onde conteúdos e propostas partam de experiências positivas, dos interesses, dos significados e sentidos atribuídos pelas crianças, que propiciem melhores condições de apropriação do saber elaborado e que todas as crianças e bebês, bem como a comunidade escolar, tenham acesso a essas informações, vivências e experiências (CMEI "ALFA", 2022, p. 13).

Os relatos das professoras nos levam a crer que teoria e prática estão bem associadas no contexto da prática pedagógica do CMEI, o que fica bem explicitado pelas professoras P. Rosa e P. Tulipa:

> *É a junção da prática com a teoria no exercício de ensinar e aprender (professora Rosa)*
> *É o exercício de ensinar e aprender (professora Tulipa).*

Suas práticas de acordo com suas repostas, estão pautadas em referenciais teóricos para Educação Infantil, o que lhes dão propriedade e segurança para efetivação da prática.

As professoras, de maneira geral, demonstraram um conhecimento sobre o conceito de prática pedagógica, e apresentaram uma preocupação em dizer do que realmente fazem em seu dia a dia e a importância de se fundamentarem na teoria para realizarem sua prática de maneira crítica e reflexiva. Quando P. Hortênsia e P. Camélia dizem:

> *É toda ação que a gente direciona a criança até a aprendizagem, no dia a dia, levando a criança a construir sua aprendizagem (professora Hortênsia).*
> *São as ações dos professores no seu dia a dia. Ele deve fazer de maneira organizada e se preciso for reorganizar de acordo com a turma e com o momento (professora Camélia)*

Em seus relatos, as professoras demostram responsabilidade, enquanto professoras, em planejar, organizar e reorganizar suas práticas para que se efetive a aprendizagem das crianças. Esse relato é complementado por P. Margarida ao conceituar:

> *A prática é o papel do professor conduzir as crianças através de planejamentos livres e observando essas crianças, o que elas estão descobrindo, o que elas já trazem consigo, o que elas já sabem da*

> *proposta. Conduzir para que a criança tenha interesse e ofertar novas possibilidades de descobertas (professora Margarida).*

Os três relatos comungam com Franco (2015, p. 607): “A prática não muda por decretos, ou por imposições. A prática pode mudar quando houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática”.

Foi possível verificar que os conceitos de prática pedagógica apresentados pelas professoras também estão bem delimitados e descritos no PPP do CMEI, fundamentado nos documentos referência para Educação Infantil do Brasil.

> A prática pedagógica se concretizará no trabalho comprometido com a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e terá como intencionalidade docente uma prática reflexiva, pautado na escuta, na observação, mediação e promoção de um ambiente acolhedor propício à aprendizagem. Conforme a LDB 9.394/96 [alteração dada pela lei nº12.796 de 04 de abril de 2013], a educação infantil apresenta direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para esta etapa, contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010, o Parecer CNE/CEB nº20/2009, a Resolução nº5/2009, a BNCC/2017 e o Currículo Referência de Minas de 2018, Referencial Curricular de Itaúna de 2019 que norteiam e embasam a Proposta Pedagógica deste CMEI (CMEI “ALFA”, 2022, p. 22).

Os documentos supracitados, bem como o conceito de prática pedagógica apresentados no PPP dizem que uma prática pedagógica na Educação Infantil coloca as crianças como centro da ação educativa. Em busca de uma aprendizagem significativa, as propostas partem de experiências e interesses das crianças. O professor, como mediador desta ação educativa, oportuniza diferentes vivências e experiências. É uma proposta de Educação Infantil que consta no nosso documento orientador e normativo, a BNCC (2017).

Para fundamentar esta prática perguntamos às professoras participantes sobre a concepção e os pensadores que embasam suas práticas, e bem condizentes com suas ações representadas em suas respostas, foram bem coesas em dizer de seus teóricos e inspiradores, que apresentarei em uma nuvem de palavras criada no programa *Word Cloud*[43]*,* na Figura 11.

[43] As Word Clouds (também conhecidas como wordle, word collage ou tag cloud) são representações visuais de palavras que dão maior destaque às palavras que aparecem com mais frequência.

FIGURA 11- NUVEM DE PALAVRAS: TEÓRICOS E INSPIRAÇÕES

FONTE: Elaborado pela autora a partir do depoimento das participantes da pesquisa (2022).

Ao analisar a Figura 11, nota-se um destaque para os teóricos Maria Montessori, Jean Piaget e Lev Vygotsky, seguidos pelos menos mencionados, Paulo Freire, Emmi Pikler e Henri Wallon, e o estudioso Paulo Fochi, como contribuições para prática. Montessori tem embasado a prática de todas as professoras entrevistadas, explicitado na nuvem de palavras, apoiadas nas teorias dos demais pensadores, uns com maiores influências e contribuições e outros com menos. E esse dado, diz muito dos conceitos apresentados por elas, já analisados acima, bem como do PPP da instituição.

Maria Montessori se destaca no cenário atual da Educação Infantil, por ser uma grande estudiosa da infância e por suas ricas contribuições para práticas emancipatórias com as crianças. Seu método segue tendo notoriedade entre os educadores e suas práticas. E, segundo relato das professoras, elas têm estudado muito Montessori, através de leituras, cursos e palestras no sentido de inovarem suas práticas e ampliarem seus conhecimentos. Esse interesse aumentou com as novas orientações propostas pela SEMED, advindas do RCI, e também de formações e estudos que elas participaram, de forma particular, principalmente com o objetivo de conhecer mais sobre a importância do espaço e preparação dos ambientes para a aprendizagem infantil. Muitas dessas formações, também foram organizadas pela direção do CMEI “ALFA”, no sentido de ampliar os conhecimentos acerca da importância do espaço e da organização do ambiente para promover aprendizagens.

Montessori infere a importância de se preparar o ambiente adequadamente, de forma a propiciar “as condições que tornam possível a manifestação dos caracteres

naturais da criança" (MONTESSORI, 1965, p. 42). É preciso criar um ambiente adequado, onde a criança possa agir e interagir, e também pensar nas pessoas que frequentarão esse espaço: o professor observador, organizador e avaliador dos processos de aprendizagem e as crianças curiosas, independentes e autônomas em constante evolução.

Vygotsky e sua teoria sociointeracionista estão presentes nas práticas cotidianas do CMEI, na importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, e também no PPP da instituição. Segundo Vygostsky (1998), para entender o desenvolvimento infantil, se faz necessário levar em conta as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação. Conforme Vygotsky (1994, p. 126), "é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos". Na proposta da BNCC (2017), as Interações e a Brincadeira são os eixos estruturantes que promovem as aprendizagens essenciais, como, comportamentos, habilidades, conhecimentos e as vivências dentro dos diversos campos de experiências (BRASIL, 2017).

A soma das ideias de Vygotsky e Piaget (1996), também denota a relevância do brincar como uma atividade intelectual da criança que acompanha todo o desenvolvimento da inteligência, presentes nos estágios[44] do desenvolvimento infantil. As professoras sabem da importância de conhecerem sobre o desenvolvimento infantil para a realização de suas práticas, por isso usam esse teórico para fundamentá-las.

Paulo Fochi, como um dos redatores iniciais da BNCC (2017) e grande estudioso da infância e das práticas referendadas na Educação Infantil, também traz grandes contribuições para os estudos das professoras participantes. Fochi, é um estudioso da infância, que tem se destacado no cenário da Educação Infantil brasileira atual, revela em seus estudos, escritos e palestras, reflexões sobre os campos de experiência, a organização do currículo para Educação Infantil no Brasil e a importante

[44] A teoria do desenvolvimento cognitivo infantil de Jean Piaget sugere que as crianças passam por quatro estágios distintos, desde o nascimento até a idade adulta. São eles: Estágio sensório-motor – do nascimento até cerca de 2 anos, Estágio pré-operacional – 2 a 7 anos de idade, Estágio operacional concreto – de 7 a 11 anos, Estágio operacional formal – a partir de 11 anos. Cada estágio inclui certos marcos de desenvolvimento em que a criança demonstra uma compreensão mais elaborada do mundo. Piaget acredita que o desenvolvimento ocorre por meio de impulsos contínuos, expandindo e adaptando esquemas ou entendimentos sobre o mundo.

influência das pedagogias italianas nesse processo (FOCHI, 2015). Frente a isso, as professoras participantes também têm se apoiado em Fochi, para compreenderem melhor as propostas da BNCC para Educação Infantil e o trabalho com os campos de experiência, buscando embasar suas práticas, colocando o pensar e o agir das crianças no centro do processo educativo.

O educador Paulo Freire (1997) inspira-as, por fundamentar uma educação libertadora, construtora de seres autônomos. Já Wallon (1947), nos diz da importância da afetividade na aprendizagem, e infere que o afeto está inerente à prática da educação de crianças pequenas e bem pequenas. Segundo as professoras participantes, principalmente no ambiente, creche, as crianças passam muitas horas na instituição e a criação de laços e vínculos afetivos precisa acontecer, deve-se gerar nas crianças confiança e consequentemente seu desenvolvimento.

Emmi Pikler[45] também tem se conceituado entre as participantes, por suas propostas e práticas, no que se refere aos cuidados com a primeira infância e a relação de confiança e interação que traz benefícios ao desenvolvimento da criança, na chamada abordagem Pikler que também tem sido fonte de estudos que as professoras do CMEI têm buscado.

Contudo, é notório entre as professoras a busca por inovações na prática pedagógica, no desejo de estudar e se aprofundar nos estudos sobre a infância. Entre elas, já se percebe uma aplicabilidade das propostas para a Educação Infantil, pautadas na criança protagonista, sujeito de direitos e construtora do saber. Suas respostas apresentaram embasamento teórico e foi possível perceber no diálogo, o desejo de desenvolver práticas que promovam o verdadeiro desenvolvimento das crianças. Dando sequência a essa análise, no próximo Quadro, o de nº 6, apresentarei a síntese das respostas das participantes quanto aos documentos norteadores na elaboração dos planejamentos na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Itaúna (MG).

[45] Emmi Pikler foi uma médica pediatra que conviveu e pesquisou os bebês e as crianças pequenas, observando-os como sujeitos em potencial, ativos, dispostos a interação com o outro. A partir de seus estudos, Pikler elaborou uma abordagem teórica e metodológica para crianças de 0 a 3 anos, conhecida como Abordagem Pikler. De acordo com Soares, (2017, p.16) "[...] o bebê é um ser capaz ativo se o adulto de referência espera e recebe os sinais de reciprocidade. O vínculo afetivo com o adulto é fundamental para o desenvolvimento pleno e o momento dos cuidados é o mais propício para que ele aconteça. Com segurança afetiva, o bebê e a criança pequena podem se movimentar livremente por longos períodos, sempre assistidos de um adulto. O brincar livre em ambiente seguro desenvolve iniciativa e autonomia e provoca flexibilidade, equilíbrio e alegria".

QUADRO 6- DOCUMENTOS NORTEADORES NA ELABORAÇÃO DE PLANEJAMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, NO CMEI “ALFA”

PROFESSORA	SÍNTESE DO DEPOIMENTO
P. Azalea	• BNCC • CRMG • RCI
P. Camélia	• BNCC • CRMG • PPP
P. Girassol	• BNCC • CRMG • RCI
P. Hortênsia	• BNCC • CRMG • RCI
P. Margarida	• BNCC • CRMG • RCI
P. Orquídea	• BNCC • CRMG • RCI
P. Rosa	• BNCC • CRMG • RCI
P. Tulipa	• BNCC • CRMG • RCI
P. Violeta	• BNCC • CRMG • RCI • PPP

FONTE: A própria autora, 2022.

Relacionado aos documentos norteadores na elaboração dos planejamentos na Educação Infantil/Creche, da rede municipal de Itaúna, as nove participantes foram unânimes em responder que utilizam a BNCC, o CRMG, o RCI, e apenas duas acrescentaram o PPP. Conforme já apresentei no 4.1 DOCUMENTOS QUE NORTEIAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CMEI “ALFA”, esses documentos foram analisados e o principal documento norteador da prática nas creches municipais de Itaúna, é o CRMG em seu recorte elaborado pela SEMED, o RCI. Nele, estão contemplados todos os fundamentos educacionais expostos nos principais documentos federais, como a Cf/1988, LDBen 9.394/96, PNE/2014 e a BNCC/2017 o que justifica as respostas das professoras. Segundo a Base Nacional Curricular Comum:

> A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os

> estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2017, p. 5).

O CRMG/RCI estabelecem diretrizes que orientam a organização, a construção e/ou a reelaboração do PPP, os planejamentos e os demais documentos do CMEI "ALFA", como por exemplo, Os Critérios para atendimento nas creches municipais. O fato de ser orientador da elaboração do PPP, esclarece o porquê dele ter sido citado apenas duas vezes, pois é um documento pautado do que diz o CRMG e consequentemente, contempla as orientações do documento maior. O PPP do CMEI "ALFA", segundo análise apresentada no item 4.1, é um documento elaborado de forma coletiva e define a ação educativa que se deseja para a escola. Como está explicitado no PPP:

> O Referencial Curricular de Itaúna possibilitará uma relação dialógica entre as áreas do conhecimento, propiciando a integração dos conteúdos e evitando a fragmentação dos mesmos. Terá a função de organizar os conhecimentos escolares para fazer com que o conhecimento seja algo efetivo; a fim de garantir as crianças e os bebês os direitos de aprendizagens, tendo na brincadeira e interações os eixos orientadores da prática pedagógica e com base nesses direitos, os eixos do currículo estarão definidos os cinco campos de experiência, que propõem a construção da aprendizagem mediada pelas experiências vivenciadas pelas crianças (CMEI "ALFA", 2022, p. 19).

Em 2020, com a implementação do CRMG nas escolas municipais, e no caso o CMEI "ALFA" e seus profissionais assumem o compromisso coletivo de transformar as práticas pedagógicas e sociais cotidianas, aliando-as às diretrizes e aos princípios firmados pelo currículo. Leia-se no PPP.

> Assim, a forma de organização e apresentação do currículo do Centro Municipal de Educação Infantil "ALFA", seguirá as propostas de planejamento contidas no Currículo Referência de Minas Gerais e Referencial Curricular de Itaúna, sob a coordenação e orientação da SEMED (CMEI "ALFA", 2022, p. 21).

Isto posto, a resposta das participantes condiz com os escritos e com as propostas dos documentos. No próximo Quadro, o nº 7, teremos mais detalhadamente a maneira em que são realizados os planejamentos, a seleção dos conteúdos e dos recursos utilizados nas práticas pedagógicas do CMEI.

QUADRO 7- COMO SÃO REALIZADOS OS PLANEJAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS E RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS.

PROFESSORA	SÍNTESE DO DEPOIMENTO
P. Azalea	• Em reuniões semanais • Orientação da pedagoga e diretora • Por seguimento/turma- 3 duplas de professoras por vez • De acordo com o perfil da turma • Através das demandas, necessidade e interesse das crianças • Recursos variados: internet, blogs, grupos de compartilhamento, livro didático: Cadê? Achou![46], brinquedos e espaços diversos
P. Camélia	• Em reuniões semanais • Orientação da pedagoga e diretora • Por seguimento/turma- 3 duplas de professoras por vez • Debates - trocas de ideias entre os professores • De acordo com o perfil da turma • Observando necessidade e interesse das crianças • Recursos variados: brinquedos, brincadeiras e espaços diversos
P. Girassol	• Reuniões semanais • Por seguimento/turma- 3 duplas de professoras por vez • De acordo com a necessidade das crianças, o que estão precisando, quais estímulos • Materiais recicláveis, livros, elementos da natureza, objetos da vida cotidiana, mídias digitais. • Não se trabalha mais com temas pré-determinados
P. Hortênsia	• Reuniões semanais • De forma dinâmica e planejada • Construindo, avaliando e reconstruindo • Não se trabalha mais com temas pré-determinados • Por seguimento/turma- 3 duplas de professoras por vez • A partir das ideias das crianças • Planejamentos e ou projetos • Todos os recursos possíveis: músicas, gravuras, objetos variados, inúmeros brinquedos e possibilidades
P. Margarida	• Reuniões semanais • Por seguimento/turma- 3 duplas de professoras por vez • Observando necessidade e interesse das crianças • “Cantinhos”- diferentes e variados brinquedos- estruturados e não estruturados, heurísticos, rodas de conversa, elementos da natureza- todos os espaços e variadas possibilidades • Projetos
P. Orquídea	• Reuniões semanais • Por seguimento/turma- 3 duplas de professoras por vez • De acordo com a necessidade das crianças • “Cantinhos”- diferentes brinquedos- estruturados e não estruturados, heurísticos, rodas de conversa, elementos da natureza, fantoches, diversos portadores de texto- todos os espaços e variadas possibilidades
P. Rosa	• Reuniões semanais • Orientação da pedagoga e diretora

[46] Este livro faz parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Programa que tem como principal objetivo a aquisição e distribuição de livros didáticos para as crianças e jovens estudantes da Educação Básica da rede pública, em caráter universal e gratuito. CADÊ? ACHOU! Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche de Aline Pinto, código do livro 0284P19001 Editora Positivo.1 / 2018. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/educacao-infantil. Acesso em: 7 fev. 2023.

	• Por seguimento/turma- 3 duplas de professoras por vez • De acordo com interesse das crianças, como centro da aprendizagem • Mídias digitais e brinquedos variados
P. Tulipa	• Reuniões semanais • Por seguimento/turma- 3 duplas de professoras por vez • De acordo com interesse e necessidade das crianças • Projetos e atividades • Mídias digitais e brinquedos variados- estruturados e não estruturados, elementos da natureza- todos os espaços.
P. Violeta	• Reuniões semanais • Por seguimento/turma- 3 duplas de professoras por vez • De acordo com a necessidade das crianças, a demanda do momento- assuntos e projetos institucionalizados por calendário escolar. • variados brinquedos- estruturados e não estruturados, heurísticos, e pedagógico, livros, histórias, , de acordo com as propostas da semana

FONTE: A própria autora, 2022.

Foi perguntado, às professoras participantes, como são realizados os planejamentos das práticas pedagógicas; como são selecionados, as temáticas, os assuntos e as ideias a serem trabalhados e quais recursos pedagógicos são utilizados na prática pedagógica. Frente a esse questionamento ficou definido pelas respostas das professoras, que os planejamentos acontecem semanalmente, em blocos de professores por segmento de turmas, em horário pré-estabelecido pela instituição e normatizado pelo documento que regulamenta a carga horária dos professores de creche municipais, (ANEXO 1). No caso do CMEI “ALFA”, os planejamentos acontecem da seguinte maneira, vide Tabela 9.

TABELA 9- HORÁRIO DE PLANEJAMENTO POR TURMAS NO CMEI “ALFA”

TURMAS	QUANTIDADE DE PROFESSORAS	DIA	HORÁRIO
Berçários	2 por turma Total: 06	Terça-feira	de 7h às 8h20min.
Maternal II	2 por turma Total: 06	Quinta-feira	de 7h às 8h20min.
Maternal III	2 por turma Total: 06	Sexta-feira	de 7h às 8h20min.

FONTE: A própria autora, baseada no depoimento das professoras e anexo 1.

Como pode ser visto na Tabela 9, as professoras se reúnem, cada turma em seu dia estabelecido, por 1h e 20min., semanalmente, sob a orientação, supervisão e

acompanhamento da pedagoga e da diretora, em grupos de seis professoras por vez. Nessas reuniões, são elaborados os planejamentos da semana e o que será trabalhado em cada turma. Visto que, foi afirmado por elas que as reuniões são coletivas para troca de ideias, debates e apresentações das propostas de trabalho, porém os planejamentos são individuais, por turma. Movimento reafirmado pela professora P. Azalea:

> *O planejamento acontece no cotidiano e através de atividades selecionadas em reuniões de planejamento semanais, com a participação da pedagoga e da diretora, que orientam muito devido às suas experiências (professora Azalea).*

P. Camélia diz:

> *É feito de forma ampla, de modo a atender todas as crianças em suas necessidades. E cada turma tem o seu planejamento dando ênfase a sua turma e àquele momento, à necessidade da criança e aos seus desejos. É individual, por turma, acontece semanalmente, com troca de ideias com outros professores do segmento e com a pedagoga (professora Camélia).*

Sendo assim, cada dupla de professoras tem o seu planejamento semanal e segundo elas, elaborado a partir do interesse das crianças, da demanda da turma, das ideias e das necessidades surgidas no cotidiano. Conforme nos reafirma as professoras, P. Hortênsia e P. Margarida:

> *Não se trabalha mais com temas. O planejamento é feito a partir de ideias, trazidas pelas crianças, e assim surgem os planejamentos e os projetos (professora Hortênsia).*
> *O planejamento sai da observação das crianças, da turma, das demandas que surgem, o que elas necessitam, parte do interesse da turma (professora Margarida).*

O que é relatado pelas professoras está condizente ao PPP do CMEI “ALFA”:

> Serão realizadas reuniões semanais da Pedagoga com os professores, com duração de 1h e 20min, por seguimento em dias pré-estabelecidos, conforme anexo 1, a fim de elaborar os planejamentos mensais, semanais e diários; definirão outros instrumentos que viabilizarão o planejar e o avaliar, dentre eles a observação e o registro (CMEI “ALFA”, 2022, p. 21).

Todas as participantes, a seu modo, disseram que os planejamentos são individuais e enfatizaram que o conteúdo a ser planejado surge das crianças. Que elas descreveram como: “interesse, demanda, necessidade, ideia, estímulos”. Um planejamento pautado no interesse das crianças, na curiosidade apresentada por elas

sobre determinado assunto e assim ele é pensado e planejado de acordo com os campos de experiências, observando os objetivos a serem alcançados e a intencionalidade educativa. Ao trazer como referência a definição de currículo da Educação Infantil no Brasil, presente no texto legal em vigência e legitimada no contexto das DCNEI (2009b, p. 12), 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.

Segundo o Parecer CNE/CEB 20/2009, a elaboração da proposta curricular pode ser feita por diferentes arranjos de atividades, de acordo com as características de cada instituição, com a orientação de sua proposta pedagógica, dando especial atenção, às características das crianças. Por isso, não há uma única maneira de organizar o currículo nas Instituições de Educação Infantil.

> A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas (BRASIL, 2009b, p. 16).

Conforme o que está descrito no Parecer 20/2009, a organização curricular no CMEI “ALFA”, é feita de acordo com as orientações do RCI, sob a orientação da SEMED, da pedagoga e da direção da escola. Como as participantes mesmas disseram, por meio da escuta atenta, das necessidades das crianças, surgem os assuntos a serem trabalhados que irão compor o planejamento que poderá durar uma semana, ou mais e até mesmo transformar em um projeto a ser desenvolvido ao longo do ano letivo.

Um planejamento pedagógico bem elaborado envolve atitude crítica sobre o trabalho docente. Ele não pode ser rígido, ao contrário, ele deve ser flexível, o que permite ao educador repensar e buscar novos significados para sua prática. Ostetto (2012, p. 177), diz: “Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças”. Por isso, o ato de planejar requer intencionalidade no processo educativo. E fazer o planejamento transforma

essa intencionalidade em um documento que norteará a prática do professor. A escrita desse planejamento pode dizer muito do trabalho a ser realizado pelo professor e percebe-se, na elaboração dos planejamentos do CMEI “ALFA”, que as professoras estão em um processo de adaptação e conhecimento do documento norteador, o RCI. Visto, que a implementação da BNCC (2017) ainda é algo recente e a exigência de se nortear pelo RCI nas escolas da rede municipal de Itaúna nasceu em 2020.

A todo momento, as professoras deixaram transparecer, que estão em busca de formação e de novos conhecimentos para aprimorarem suas práticas e a construção do planejamento tem sido um fator preponderante. O professor precisa estar atento à criança por completo, seus gestos, seus olhares, sua maneira de brincar, de verbalizar e de construir problemáticas. A partir dessa observação e da escuta atenta, juntamente com as crianças, os professores ampliam suas experiências e suas vivências. Para Faria e Salles (2012), os professores não devem se preocupar com o acúmulo de conhecimentos e conceitos, mas com o desenvolvimento das capacidades das crianças de questionar, levantar hipóteses, explorar, experimentar, investigar em fontes diversas, enfim se expressar em diferentes linguagens. Quando a P. Girassol diz:

> *Os planejamentos são realizados em conjunto com as duplas por turma, as quais têm 2 professoras. Cada turma tem o seu planejamento realizado de acordo com a necessidade das crianças, o que elas precisam, o que precisa ser estimulado e de acordo com os interesses delas. Não se trabalha mais com temas (professora Girassol)*

Professora Girassol explicita em seu depoimento este novo olhar para o planejamento da Educação Infantil. Porém, desvela uma certeza de que ainda requer muito estudo para se compreender o que seria essa “necessidade ou interesse da criança”, e o porquê das professoras participantes enfatizarem que não se “usa mais temas”. Farei uso, nesse momento, de Kramer (1995), para dizer desses temas, que a autora chama de “temas geradores” e os divide em dois tipos, os temas cíclicos e os temas gerados pelas crianças, familiares, professores e outros profissionais da escola. Os temas cíclicos são os originários de festas, eventos ou comemorações - as chamadas, “datas comemorativas". Já os temas gerados pelas crianças e pelas famílias, são os considerados importantes por professores e por outros profissionais da escola. Os que despertam interesse nas crianças, naquele momento, são os temas propostos pelas próprias crianças ou pelas famílias.

Kramer (1995) ainda acrescenta que o critério básico para elaboração da proposta curricular é considerar e privilegiar a seleção dos temas manifestos pelas crianças e/ou trazidos por suas famílias, e “Para tanto, é necessária a observação constante das crianças, de suas conversas, dramatizações e interesses demostrados, a fim de se captar o que é efetivamente significativo para elas” (KRAMER, 1995, p. 51). Essa explicação de Kramer (1995) traz à luz o que as professoras quiseram dizer quando responderam: “não se usa mais temas”. Ao ouvir a P. Violeta:

> *O nosso planejamento é feito de acordo com a necessidade, com a demanda do momento, e alguns assuntos são institucionalizados e pré-determinados em calendário escolar (professora Violeta).*

Esses assuntos institucionalizados a que a professora se refere, dizem dos projetos institucionais, previstos tanto no calendário escolar municipal, quanto no PPP da escola e também eventos e comemorações escolares que precisam ser contemplados nos planejamentos conforme datas estabelecidas em calendário. Previsto no PPP CMEI “ALFA”:

> Buscarão coerência com as concepções de criança e de bebê, de desenvolvimento/aprendizagem e de Educação Infantil que orientarão a proposta. Teremos alguns projetos institucionais como: Dia Mundial da Água, Dia da Creche- Arraial das Creches, Semana de Consciência e Orientação da Posse Responsável de Animais Domésticos, Semana Nacional da Educação Infantil, Desfile Cívico 07 de Setembro, Semana Municipal de Valorização da Família, Dia Mundial da Consciência Negra, Virada da Educação, Projeto de Leitura. E também serão realizados eventos e comemorações escolares internas como: Festividades Folclóricas e culturais- apresentações, danças, teatro, dramatizações, contações de histórias e brincadeiras. Passeios e excursões. Palestras. Comemoração do Aniversário do CMEI. Festa da Família. Comemorações da Semana das Crianças e dia dos Professores. Campanhas Solidárias. Feira e Exposição de Brinquedos e Atividades Realizadas pelas Crianças e suas Famílias. Festa de Encerramento do ano letivo (CMEI “ALFA”, 2022, p. 21).

Mediante aos depoimentos das professoras participantes, percebi em suas falas, que por vezes ainda se deparam com questões institucionalizadas pela SEMED que tendem a engessar suas práticas e influenciar na qualidade do trabalho proposto. Mesmo elas já fazendo o que se pede e é proposto nos documentos norteadores - que é ter uma prática pautada nos direitos das crianças, colocando-as como centro da ação educativa. Os conteúdos a serem trabalhados deveriam partir do interesse das crianças, e ainda acontece de virem propostas “prontas”, externas à instituição para serem cumpridas. Propostas estas que são comuns a toda rede municipal de ensino, por terem um calendário escolar único para rede. Assim, por vezes, os

planejamentos se voltam para algumas datas importantes e significativas para o município, projetos de leis municipais, festas e eventos comemorativos conforme pode ser visto no calendário escolar (ANEXO 3). Propostas orientadas pela SEMED, que precisam fazer parte do contexto escolar e das práticas pedagógicas da rede municipal.

Vale também fazer uma alusão ao depoimento da Professora Azalea referente ao livro didático: *Cadê? Achou!* de Aline Pinto, um livro do professor da Educação Infantil, 0 a 3 anos/creche, ofertado às professoras de creche, pela rede municipal de ensino de Itaúna, fruto do programa PNLD do governo federal, conforme descrito na nota de rodapé 46.

> *O livro didático adotado pela rede: Cadê, Achou? Um livro que traz contribuições para a prática (professora Azalea).*

Ao questionar as professoras sobre a utilização desse livro, foi dito que ele é usado apenas como um suporte de pesquisa, onde elas buscam embasamentos, práticas e sugestões de propostas de atividades para e com as crianças. Disseram também que seu uso não é obrigatório, não é uma adoção da instituição, porém a leitura e estudo da obra foi proposto pela SEMED, a título de enriquecer a prática pedagógica das professoras de creche e dar maior embasamento para a aplicabilidade da BNCC e dos campos de experiências na Educação Infantil.

Nessa cultura, que ainda permeia a Educação Infantil municipal de Itaúna, vê-se uma necessidade de ruptura e desconstrução de uma pedagogia tradicional, cujo propósito, "resulta da integração de saberes, práticas e crenças quer no espaço da ação e reflexão, quer no espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para fazer" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18). Mas, para Kramer (1995) esses temas, quando trazidos para a escola, cabe ao professor fazer uso da sua observação constante e detectar quais interesses permeiam as situações que acontecem no dia a dia, além de trazer novas situações geradoras que ampliem as propostas de atividades relativas àquele tema imbuindo significado às crianças.

Frente a isso, ao analisar alguns planejamentos das participantes, foi possível verificar que há um engajamento das propostas de modo a envolver as crianças, além de aguçar a curiosidade delas sobre o assunto a ser trabalhado, e oferecer diferentes recursos e possibilidades de vivenciarem aquela aprendizagem, sem prejuízos para seu desenvolvimento. Os planejamentos são pautados nos campos de experiência, seguindo as orientações do RCI e SEMED. Elas preparam o espaço, bem como todo

o contexto escolar para as investigações e descobertas das crianças. Transformam todas as propostas, temas ou assuntos em ricas experiências, tanto dentro do espaço escolar, quanto fora dele. Conforme descrito no PPP do CMEI “ALFA:

> A prática pedagógica se concretizará no trabalho comprometido com a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e terá como intencionalidade docente uma prática reflexiva, pautado na escuta, na observação, mediação e promoção de um ambiente acolhedor propício à aprendizagem (CMEI “ALFA”, 2022, p. 22).

Contudo, as práticas pedagógicas dialogam com a riqueza e com a diversidade de culturas e contribuições familiares e comunitárias. Isso faz com que o CMEI preveja e abra espaço para acolhida da pluralidade e diversidade. E, por meio de muito estudo torne as práticas das professoras, significativas e prazerosas em todo o ambiente escolar. Isso exprime a importância de refletirmos sobre os campos de experiência e suas contribuições para o processo de construção de conhecimento no contexto da Educação Infantil. Segundo Finco (2015, p. 235):

> Experiências nacionais e internacionais sinalizam para a construção de uma programação pedagógica por meio dos campos de experiência, como uma possibilidade para a organização do trabalho pedagógico que respeita as especificidades das crianças pequenas de se expressarem através diferentes linguagens, valorizando as suas capacidades de socialização, favorecendo a autonomia e a confiança.

Ao procurar por práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil, nessa pesquisa busco inspirações e contribuições na abordagem Reggio Emilia. Essa abordagem tem como um dos princípios fundamentais, o espaço como o terceiro educador e fator preponderante para aprendizagem das crianças (MALAGUZZI, 1999). Passar-se-á agora, para essa análise, na voz das participantes dessa pesquisa. Com o objetivo específico de identificar as concepções de Educação Infantil e da prática pedagógica, de 0 a 3 anos, concernentes ao espaço em um CMEI da rede municipal de ensino na cidade de Itaúna (MG) - qual a concepção do espaço no contexto do trabalho pedagógico no CMEI “ALFA” e qual o lugar/ papel que ele ocupa na prática delas?

QUADRO 8- CONCEPÇÃO DO ESPAÇO NO CONTEXTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O LUGAR/PAPEL QUE ELE OCUPA NA PRÁTICA

PROFESSORA	SÍNTESE DO DEPOIMENTO
P. Azalea	• Antes não dava muita importância ao espaço • Percebi que o entorno chama mais atenção das crianças do que minha fala

	• Ser estimulante, despertar interesse • Sente falta de mais áreas verdes, livres, gramado e árvores frutíferas • O prejuízo da obra de ampliação de salas- ocupou boa parte da área verde da creche • Aproveitar bem os espaços que tem e ofertar possibilidades • O espaço- segunda coisa mais importante da minha prática, depois dos cuidados e atenção com as crianças • Ser propício para o desenvolvimento das propostas • Crianças- livres para explorar, com autonomia
P. Camélia	• Importante- desenvolvimento das crianças • Desenvolve autonomia • A qualidade do espaço interfere no desenvolvimento • Ser preparado (pelo poder público, direção e professores, para que possam ser bem utilizados • É fundamental. • Ofertar liberdade de conhecer, circular e agir nele e favorecer o desenvolvimento
P. Girassol	• O espaço- chave, a exploração e a liberdade que oferece • Adequado aos objetivos que queremos • Atrelado a minha proposta • Importante. Quanto mais oportunidade de espaço, mais diferenciada fica a prática
P. Hortênsia	• Lugar ideal- criar infinitas possibilidades da criança aprender brincando com prazer- buscar, construir, manipular • Um dos melhores recursos que possuo • Onde me solto e me liberto com minhas crianças • Depende da curiosidade • qualquer lugar pode ser preparado para a aprendizagem acontecer
P. Margarida	• O espaço não pode faltar • Ser preparado e ofertado de acordo com as propostas • É essencial
P. Orquídea	• Todos os espaços são importantes • Utilizá-los de forma segura, acolhedora- lúdico - cheio de brincadeiras e possibilidades • São indispensáveis. • Preparados para aprendizagem, aguçar interesses e Descobertas • Preparados pelos professores e com as crianças, partindo do interesse delas • Nossos cantinhos são diferentes espaços de brincar preparados e espalhados pela sala
P. Rosa	• Os espaços- crianças- convivência, interage, socializa com as outras • Possibilitar e desenvolver capacidade cognitiva, motivadores de conhecimento, descobertas, criatividade individual e coletiva • Muito importantes para o desenvolvimento
P. Tulipa	• Lugares de convivência, interação e socialização- promovem o desenvolvimento global das crianças • Proporciona o desenvolvimento da criança, amplia e aumenta as possibilidades de aprendizagem e exploração. • Muito importante.
P. Violeta	• É todo o ambiente escolar - estrutura física, sua organização-onde ocorre o desenvolvimento da minha prática • Interação e convivência • Onde ocorre as descobertas, a construção do conhecimento • Extrema necessidade- conhecer e explorar todos e diferentes espaços

FONTE: A própria autora, 2022.

De acordo com a análise das respostas das participantes no Quadro 8 sobre a concepção de espaço, é possível ver o quão importante ele se faz no desenvolvimento das práticas pedagógicas do CMEI “ALFA”. Segundo Lima (2001, p. 16), “O espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis”. Quando questionadas sobre como elas entendem e concebem o espaço no contexto do trabalho pedagógico e qual o lugar e o papel que o espaço ocupa em suas práticas pedagógicas, todas as professoras disseram desse espaço como um aliado da prática e que ele tem ganhado relevância nas práticas do CMEI “ALFA”, frente às novas concepções da Educação Infantil e, principalmente, após a implementação da BNCC (2017), CRMG, RCI. No PPP da instituição, o espaço e sua organização estão bem delimitados e considera as diversas dimensões do processo de formação humana.

> Consideramos que a organização do tempo e do espaço atenderá as necessidades da faixa etária que atendemos e se fará necessário um espaço rico em possibilidades, um ambiente acolhedor, com estruturas organizativas e democráticas capazes de respeitar as diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas e de gênero (CMEI “ALFA”, 2022, p. 35).

A construção do conhecimento da criança e do bebê acontece por meio da valorização da cultura de seu grupo, diversidades de hábitos, modos de vida, costumes, sem nenhum tipo de discriminação, com respeito às diferenças. Para tanto, a escola se faz em um ambiente acolhedor com diversidade de objetos, materiais e espaços que estimulem a curiosidade e o senso investigativo da criança, que favorecerá a estruturação da sua identidade, autonomia, autoimagem positiva, colocando-a como protagonista do saber. A resposta de P. Camélia traduz bem sobre a temática do espaço na Educação Infantil e o lugar de destaque que tem ganhado nos últimos anos.

> *O espaço é muito importante para o desenvolvimento das crianças como um todo: cognitivo, afetivo, motor. Promove o desenvolvimento, a autonomia, o que é mais importante para seu desenvolvimento. A qualidade do espaço interfere no desenvolvimento da criança e deve ser preparado de início pelo poder público, pois a escola é pública, juntamente com a direção da escola e por fim, os professores fazerem bom uso desses espaços. Na minha prática o espaço é fundamental. Porque se eu quero uma criança autônoma, capaz de construir seu próprio conhecimento, eu tenho que dar à ela a liberdade de circular,*

> *conhecer todos os espaços e agir neles de maneira à favorecer o seu desenvolvimento (professora Camélia).*

Entretanto, há tempos que o espaço já era base de reflexões. Teóricos como Montessori (1965), já pensavam em maneiras diferenciadas de educar, ao observar o potencial do espaço e da variedade de materiais e suas possibilidades para auxiliarem na aprendizagem de crianças. Montessori defende a importância de se preparar o ambiente adequadamente, para propiciar condições que possibilitem as manifestações naturais da criança. P. Girassol concebe que:

> *O espaço é chave. Sua exploração, a liberdade que ele oferece. É preciso adequar o espaço de acordo com o objetivo que queremos. Uso a sala de aula, quando proponho atividades que requerem maior concentração e as áreas externas quando proponho mais explorações. O espaço está sempre atrelado à minha proposta (professora Girassol).*

A professora foi pertinente ao dizer da importância de se pensar nesse espaço em conformidade às propostas que temos para ele. Como assevera Montessori (1965), primeiramente, cria-se um ambiente adequado, onde a criança possa agir e interagir, para em seguida pensar nas pessoas que farão uso desse espaço: o professor enquanto observador, organizador e avaliador dos processos de aprendizagem e as crianças com suas curiosidades, independentes e autônomas, em constante evolução.

De acordo com Oliveira (2010), Montessori (1870-1952) iniciou um pensamento mais específico para a organização dos espaços na Educação Infantil, adequado à criança, conforme sua teoria e pensamentos quanto ao desenvolvimento infantil. Na teoria montessoriana, liberdade e disciplina se equilibram e são conquistadas juntas. Assim, surge a autodisciplina, na interação com o outro, por meio de exercícios e atividades de vida prática em um ambiente que reproduziria o de uma casa. Montessori (1965) iniciou suas pesquisas, de acordo com os anseios infantis, reconstruiu o ambiente da sala de aula, investiu em modelos de mobílias escolares que atendessem às necessidades das crianças, para que elas pudessem agir livremente e de forma autônoma. Todo o ambiente deveria ser preparado e organizado proporcionalmente ao tamanho e às necessidades das crianças.

Nesse contexto o papel do professor é de organizador, observador e avaliador sendo um elemento fundamental no processo educativo das crianças. P. Margarida coloca o espaço como:

> *Essencial. Precisa ser preparado, ofertado de acordo com o desejo das crianças e as propostas a serem desenvolvidas (professora Margarida).*

Percebe-se um alinhamento nos relatos das participantes com as concepções que embasam suas práticas. É posto que o professor, necessita de constante formação, pois assim, ele será capaz de respeitar a criança, sua cultura, suas experiências e vivências, para então se colocar na posição de mediador e não de detentor do saber. O professor, ao confiar nas atitudes da criança, sutilmente, transforma o ambiente, sempre que se fizer necessário. Visto, que é o ambiente que deve se adequar à criança e não a criança a ele (MONTESSORI, 1965).

No CMEI "ALFA", conforme respostas das professoras quando perguntadas sobre teóricos que embasam a prática delas, no Quadro nº 5, foram unânimes em referenciar a autora e as contribuições da teoria montessoriana e seu método para a elaboração dos planejamentos e no desenvolvimento das práticas. A organização do espaço e a sua preparação passou a fazer parte da construção dos planejamentos e ganha relevância entre as professoras. Essas mudanças e avanços nas práticas da Educação Infantil se revelam nas falas das participantes. P. Azaleia traz um relato*:*

> *Até pouco tempo atrás, eu não valorizava muito o espaço não. Teve um ano (2018), em que fui chamada a atenção, pela minha falta de reconhecimento da importância do espaço, da ornamentação e da organização da sala. Chamar a atenção da criança através do espaço e a partir desse "puxão de orelha", percebi que através do que as crianças veem ao seu redor, chamam muito mais atenção delas do que a minha fala. Compreendi que o espaço da sala de aula tem que ser estimulante, trazer a criança para o seu interesse. Porém, sinto falta de mais espaço, de áreas livres, gramado e árvores frutíferas. Tínhamos esse espaço na escola e ele foi perdido para construção de novas salas. Sentimos falta, pois era um espaço rico onde as crianças podiam brincar de forma livre, sem perigos. Mas sabemos que a decisão da ampliação da creche também era importante e reconheço que o espaço de sala, também pode oferecer inúmeras possibilidades, e é preciso saber adaptar às possibilidades que temos (professora Azalea).*

Esse relato da professora já demonstra mudança de postura e a importância de se formar, de conhecer os documentos que norteiam a prática, de entender mais sobre o desenvolvimento infantil e sobre a proposta de educação para a faixa etária da creche. Essas concepções estão presentes no RCI e no PPP do CMEI "ALFA", embasados nas DCNEIS/2009.

As DCNEIS/2009 indicam que o currículo da Educação Infantil, em suas propostas pedagógicas, deverá permear a organização de materiais, espaços e

tempos, para que as situações de aprendizagens propiciem a construção de saberes de identidade, de interações e de vivências com diferentes linguagens. Quando se observa as especificidades de cada faixa etária das crianças, o ritmo pessoal de cada uma e as singularidades das crianças, frente ao exposto, a organização do espaço nas instituições de Educação Infantil constitui-se como um importante elemento do currículo. Pela sua capacidade de tornar-se contexto educativo, o espaço, gera possibilidades de explorações, brincadeiras e interações diversas entre as crianças, quais sejam, entre elas, com os professores ou com os materiais disponibilizados no espaço, de modo a ampliar os saberes das mesmas, e em relação aos conhecimentos socioculturais, científicos, tecnológicos e artísticos, tais como foram orientados pelas DCNEI. Segundo Finco (2015, p. 233):

> Pensar um currículo flexível exige enxergar a criança pequena como possuidora de muitas potencialidades, e surpreendentes competências, co-construtora do conhecimento e da identidade através do relacionamento com outras crianças no coletivo infantil e produtoras de cultura. Assim, as crianças são percebidas como co-construtoras, ao lado de adultos e outras crianças. Desse modo o/a professor/a na Educação Infantil não ensina nem dá aulas (Russo, 2007), mas, com intencionalidade educativa (Bondioli; Mantovani, 1998), planeja, organiza e coloca à disposição das crianças tempos, espaços e materiais para que favoreçam provocações à imaginação e desafios ao raciocínio, dando asas à curiosidade, proporcionando espanto, descoberta, maravilhamento e todas as formas de expressão nas mais diferentes intensidades.

Atualmente**,** o movimento investigativo na Educação Infantil em torno das crianças e suas infâncias, nos leva a refletir sobre as propostas pedagógicas que têm centralidade na criança. Ao considerar as leituras e o diálogo com os autores que embasam essa pesquisa, sobre o espaço e sua importância nas práticas referendadas na Educação Infantil, foi valioso ouvir os depoimentos das participantes e observar os avanços no desenvolvimento das práticas pedagógicas delas. Quando P. Violeta afirma que para ela:

> *O espaço é todo o ambiente escolar, a estrutura física, sua organização, é onde ocorre o desenvolvimento de todas as atividades na minha prática. O espaço, é o espaço de interação, de convivência, onde ocorre as descobertas, a construção do conhecimento. E é de extrema necessidade, o conhecimento e a exploração de todos e diferentes espaços (professora Violeta).*

Compreende-se que o papel do professor vai além da participação ativa na construção de projetos e elaboração de planejamentos da Educação Infantil. Sua tarefa é muito mais ampla e contínua, e requer esforço, estudo e dedicação. Em todo

o seu planejamento, a criança deve ser o centro, protagonista neste processo e o professor co-protagonista nesta ação, conforme orientação das DCNEI (2009). Segundo Horn e Barbosa:

> Os espaços compõem com a proposta pedagógica o cerne da vida cotidian da escola. Projetar uma recomposição dos espaços físicos é uma ação que envolve muitas pessoas – colegas, famílias, crianças – e que certamente contrubui para todos usufruam o direito ao ambiente acolhedor e à beleza (2022, p. 56).

A valorização do espaço e sua relação com a aprendizagem das crianças está presente nas falas das professoras, e fazem parte da proposta pedagógica da escola. Para tanto, é fundamental que a escola oferte diferentes modos de organização do espaço para brincadeiras, investigações, experiências, descobertas e bem-estar das crianças. E as crianças possuem o direito de participar dessa organização compartilhando com os adultos a construção de um ambiente amável (HORN E BARBOSA, 2022).

Ao continuar a investigação e o diálogo sobre o espaço, solicitei às professoras participantes que caracterizassem os espaços mais utilizados em suas práticas pedagógicas e sua relação com as atividades propostas, e que dissessem se esses espaços existentes no CMEI “ALFA” promoviam interação entre os agentes escolares, no sentido de caracterizar a constituição das práticas pedagógicas em seus elementos articuladores no contexto do CMEI. Para discorrer sobre esse assunto usarei respostas obtidas e expostas em síntese no Quadro 9.

QUADRO 9- CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS MAIS UTILIZADOS, SUA RELAÇÃO COM AS ATIVIDADES PROPOSTAS E SUA PROMOÇÃO DE INTERAÇÃO COM OS AGENTES ESCOLARES.

PROFESSORA	SÍNTESE DO DEPOIMENTO
P. Azalea	• Anfiteatro- espaço coberto, cimentado, tem palco, escadas, parquinho com brinquedos variados = desperta autonomia, movimento, diferentes elementos • Parquinho em fibra- grama sintética- me sinto insegura em usar-temo pela segurança dos bebês • Solário- cercado, uma área grande- de fundo para cada sala-uma parte em grama sintética, outra com cimento- parquinho, piscina de bolinhas e velotrois= muito usado pela praticidade e proximidade às salas- para banhos de sol. • Frente da creche- área gramada, com horta, canteiros de terra, árvores • Pátio coberto- refeitório- casinha- cama elástica, espaço de muitas interações. • Sim- promovem interações, principalmente o pátio coberto
P. Camélia	• Espaços externos- riqueza. • A natureza- criança pode observar- plantas, objetos e muito mais.

	• Sim promovem interações, elas se aproximam uma das outras, convivem com outras faixas etárias- refeitório, solário e espaços comuns
P. Girassol	• Ficamos mais em sala e no Solário= crianças bem pequenas • Temos dificuldade em ir aos espaços externos, quando vamos é: parquinho, gramado, jardim, árvores, explorando diferentes recursos, contato com terra, areia, grama, etc. • Sim promovem interações- crianças indo e vindo- refeitório, solários, áreas externas.
P. Hortênsia	• Além da sala de aula, o solário, o pátio, parquinho, o jardim- lugar que mais amo- espaço aberto- a criança se solta, se liberta e flui a aprendizagem. • Em sala- cantinhos de história, leitura, artes, brincadeiras, jogos= brincar, descobre as possibilidades- objetos estruturados ou não estruturados • Sim promovem interações- a todo momento- se interagem uns com os outros, adultos e crianças= brincadeiras, refeições, momentos artísticos e festividades
P. Margarida	• O solário, parquinhos, áreas verdes- todos os elementos para explorar, desenvolvimento motor. • Contato com a terra, grama, jardins. • As crianças escolhem os espaços- protagonistas. • Sim promovem interações- adultos e crianças- no refeitório, solários, áreas externas.
P. Orquídea	• O solário, parquinhos, áreas verdes- todos os elementos para explorar, desenvolvimento motor. • Contato com a terra, grama, jardins. • As crianças explorar os espaços e diferentes recursos • Sim promovem interações- adultos e crianças- no refeitório, solários, áreas externas.
P. Rosa	• Todos os espaços -desenvolver as habilidades motoras, cognitivas e afetivas • Todos os espaços interagem e promovem os encontros.
P. Tulipa	• Áreas externas- parquinho (motricidade), gramado, pátio, solário= banhos de sol, brincadeiras direcionadas e livres, contato com a natureza. • Promove. A interação entre todos- refeitório, teatros e solários.
P. Violeta	• Uso todos os espaços existentes- áreas externas, parquinhos, pátios, natureza, a sala, árvores • Sim. Os espaços são amplos e possibilitam encontros com mais turmas e com todos.

FONTE: A própria autora, 2022.

As participantes, ao relatarem sobre os espaços existentes no CMEI “ALFA”, demonstram um certo carinho e até mesmo um certo privilégio em trabalharem em uma instituição com variedade e organização de espaço, com uma estrutura física relativamente nova, muito bem cuidada e arquitetada para atender crianças de 0 a 3 anos. Elas consideram a escola ampla, bem equipada, com diferentes espaços para exploração e desenvolvimento da prática. Em seus depoimentos, dizem que fazem uso de todos os espaços existentes no CMEI, e que a escolha dos espaços é feita de

acordo com os planejamentos, interesse das crianças e propostas a serem desenvolvidas. Como exprime a P. Violeta:

> *Uso todos os espaços existentes- áreas externas, parquinhos, pátios, natureza, a sala, árvores, enfim, todos, e tudo que eles promovem. Os espaços são amplos e possibilitam encontros com mais turmas e com todos, promovendo interação entre os agentes escolares (professora Violeta).*

Já nas primeiras páginas do PPP (CMEI "ALFA", 2022, p. 11), em seu histórico, descreve, o CMEI "ALFA" é "um lugar gostoso para aprender, brincar e ser feliz, onde as crianças partilham conosco sua infância e o relacionamento com a comunidade se efetiva, por meio de propostas variadas, participação do colegiado e conselhos, eventos e reuniões".

O CMEI, como pude observar, realmente se apresenta em ótimo estado de conservação, e demonstra um cuidado especial com a estética, bem como com o conforto das crianças e das pessoas que lá trabalham e frequentam. Os espaços são limpos, acolhedores e ofertam diferentes possibilidades de aprendizagem. Conforme o relato de uma professora na questão anterior, a P. Azalea, a escola "perdeu" um espaço considerado como privilegiado para as crianças, por ser uma área grande, verde, gramada, plana, com árvores frutíferas, em detrimento de uma necessidade maior, a construção de duas novas salas para ampliar o atendimento escolar/creche. Frente a esta demanda, foram providenciados novos espaços para as crianças, e é uma preocupação da gestão escolar, bem como dos professores, ofertar qualidade nos espaços existentes no CMEI.

> Ao organizar seu tempo e espaço escolar, considerará as diversas dimensões do processo de formação humana – dimensão afetiva, cognitiva, motora, ética, dentre outras. A escola possui um prédio novo, planejado para atender crianças com a faixa etária de 0 até 5 anos de idade[47] e conta com os espaços das salas referências, biblioteca, refeitório, solário, pátios, parquinho (playground em fibra) em grama sintética, playground em fibra, teatro de arena, áreas verdes, para serem utilizados no desenvolvimento de propostas com as crianças e bebês possibilitando a elas segurança, bem-estar, liberdade, favorecendo assim o desenvolvimento e a aprendizagem. As instalações físicas são planejadas de modo a oferecerem possibilidades de desenvolvimento, satisfazendo as necessidades das crianças e bebês e a interação entre eles, com o educador e com o meio. Os espaços externos possibilitam o contato com os diversos elementos da natureza (CMEI "ALFA", 2022, p. 34).

[47] Porém, atualmente, o CMEI atende somente a faixa etária de 0 a 3 anos, conforme explicitado na página 97 dessa pesquisa.

Nesse sentido, são diversos os espaços da instituição que contribuem para a construção de um ambiente participativo e todos eles devem estar preparados para o desenvolvimento do protagonismo infantil. P. Hortênsia faz uso dos espaços internos e externos, porém demonstra suas preferências, conforme sua proposta:

> *Além da sala de aula, o solário, o pátio, o parquinho, o jardim, que é o lugar que mais amo, um espaço aberto, onde a criança se solta, se liberta e flui sua aprendizagem. Na sala eu uso em cantinhos- cantinhos de história, leitura, artes, brincadeiras, jogos; a criança define onde quer brincar, ela descobre as possibilidades, seja com objetos estruturados, ou não estruturados (professora Hortênsia).*

Dentre todos os espaços, os mais citados pelas participantes foram os espaços externos, chamado por elas de áreas verdes, jardins, parquinho e os solários. Solário, é a denominação de uma espécie de quintal[48] que cada sala possui, um espaço delimitado e relativamente amplo, uma área descoberta, cimentada, onde as professoras organizam com diferentes materiais, atividades e ainda proporcionam os banhos de sol para as crianças. Os bebês fazem mais uso desse espaço, pelo conforto e segurança que ele oferece, por ser próximo às salas, onde se encontram os banheiros, o espaço para higienização e alimentação dos bebês. Nesses últimos anos, as políticas para Educação Infantil, têm investido em garantir o acesso das crianças, sobretudo as crianças pequenas, aos espaços externos e até mesmo fora da escola, como assevera Horn e Barbosa (2022, p. 29):

> Os espaços naturais são importantíssimos para as crianças pequenas e apoiam seu processo de aprendizagem, pois constituem desafios, exigem atitudes, forjam ações. A natureza permite a ação das crianças com maior independência e liberdade, o que qualifica a brincadeira, pois há muitos modos de brincar, jogar nos parques, pátios, jardins e campos, e, finalmente, possibilita estabelecer novos relacionamentos entre crianças de diferentes sexos, idades e estilos.

Estamos dizendo de uma perspectiva de uma educação que rompa com os muros da escola, onde as crianças circulem dentro e fora, onde os espaços estejam interligados, sala com quintal, pátio, praça, dentre outros. Como muito bem diz a P. Girassol, professora do Berçário II (crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses):

> *Ficamos mais em sala de aula e no solário, por serem crianças bem pequenas e a dificuldade que temos em levá-las aos espaços externos,*

[48] O termo quintal também é utilizado em outras obras como no livro: Abrindo as portas da escola infantil viver e aprender nos espaços externos de Maria da Graça Horn e Maria Carmen Silveira Barbosa. Denominação dada aos espaços delimitados que instigam a imaginação e convida as crianças às interações; um lugar de reencontros, descobertas, desafios e oportunidades.

> *pela falta de adultos, em certos momentos, para ajudar na condução dos bebês. Mas vamos sempre que possível, com certa frequência, ao parquinho, às áreas externas, ao gramado, ao jardim, embaixo das árvores, explorando diferentes recursos. As crianças têm contanto com terra, areia, grama, etc. E os espaços promovem interações. Sempre encontramos com outras turmas nestas idas e vindas nos espaços externos e sempre que possível, a gente se junta com outras faixas etárias para promovermos a socialização, principalmente no refeitório, onde as refeições acontecem de forma coletiva e também no solário (professora Girassol).*

Ao relatar sobre o uso dos espaços, percebe-se ainda as amarras existentes na escola de Educação Infantil/Creche, na preocupação excessiva do cuidar e outro fator, seria o número de adultos por turma para mediar e conduzir as propostas de atividades. Em algumas horas do dia, são apenas dois educadores por turma com as crianças, conforme organização do município, apresentado no quadro de horário dos professores (ANEXO 1). Essa situação requer planejamento, estudo e estratégias por parte do município, bem como da instituição, para que se possa cumprir efetivamente o que se propõe o PPP:

> Considerará que além do Educar, é fundamental a função do Cuidar. Serão ações indissociáveis que nortearão a proposta desenvolvida na creche. O CMEI propiciará situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada. Na prática, a escola utilizará de projetos e ações educativas que favorecerão um ambiente acolhedor, de muita confiança, amizade, respeitando as potencialidades de cada criança e cada bebê, sem nenhum tipo de discriminação, oferecendo a todos, sem exceção, o pleno desenvolvimento, em suas múltiplas linguagens (CMEI “ALFA”, 2022, p. 32).

É relevante que os espaços das instituições de Educação Infantil sejam constantemente organizados e estruturados de modo a motivar as crianças e lhes garantir o direito de serem cuidadas e educadas de forma integrada. Sendo indispensável a presença do professor e suas práticas pedagógicas, no processo de desenvolvimento da criança, haja vista o seu compromisso de organizar o ambiente e de garantir que as crianças se sintam cômodas, seguras e, consequentemente, se desenvolvam. Lima (2015, p. 41) diz:

> Nos espaços de formação, de maneira geral, nós docentes, ouvimos falar sobre a importância de garantirmos uma aprendizagem significativa, porém, esta de fato ainda distancia-se de nossa realidade, principalmente quando trabalhamos com crianças pequenas, talvez por desconhecimento teórico ou pela dificuldade de conseguirmos relacionar teoria com a prática numa ação permanentemente reflexiva desencadeada por nós educadores.

Conquanto, a atribuição de organizar espaços, tornando-os ambientes preparados, que possibilitem o desenvolvimento de potencialidades de bebês e crianças, se faz necessário planejamento e empenho do professor para atender a essa finalidade. Isso requer desejo e formação contínua do professor. Em Kramer (1995), a Educação Infantil fundamenta-se nas ações integradas do educar e cuidar e consequentemente, a formação dos professores deve pautar-se nesse binômio. O cuidar e o educar como ações indissociáveis do processo educacional infantil exige uma formação diferenciada. Nisso, difere o papel dos professores de Educação Infantil em alguns aspectos, dos demais professores. Uma singularidade docente que deriva das próprias características das crianças, dos contextos de trabalho dos educadores e das tarefas desempenhadas por elas. Enfim, os professores precisam se sentir seguros em ações para que possam transmitir segurança para as crianças no desempenho de suas ações. Relacionado à organização do tempo e do espaço do CMEI “ALFA”, está proposto no PPP.

> A organização da rotina e o horário de creche serão pré-definidos e distribuídos de acordo com a carga horária estabelecida pelo funcionamento da instituição (de 7h às 16h). Nos ambientes de uso coletivo como biblioteca, refeitório, solário, pátios, parquinho, teatro de arena, áreas verdes, será feito uma grade de horários pré-determinados com a rotina escolar, para que todos possam fazer uso de forma prazerosa e organizada. Estes são espaços que privilegiam o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem, não só dentro dos muros da escola, mas, para além dessa perspectiva, ampliando esse espaço escolar como território educativo. E para complementar a ação educativa das crianças e dos bebês do território, a comunidade, bem como todo entorno escolar, terá fator preponderante no processo de escolarização no sentido de ampliar e potencializar as relações e a construção de aprendizagens significativas. Temos, separadamente, os horários definidos para banho; banho de sol, lanche da manhã, almoço e lanche da tarde/jantinha. Consideramos que a organização do tempo e do espaço atenderá as necessidades da faixa etária que atendemos e se fará necessário um espaço rico em possibilidades, um ambiente acolhedor, com estruturas organizativas e democráticas capazes de respeitar as diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas e de gênero (CMEI “ALFA”, 2022, p. 35).

Essa organização proposta no PPP, é seguida criteriosamente no CMEI. Os horários são bem definidos e delimitados, o que demonstra, na minha percepção, uma preocupação excessiva com o rigor dos horários pré-estabelecidos, principalmente, os horários estabelecidos para o banho das crianças, refeições e repouso. Essas três tarefas são obrigatórias nas creches municipais e culturalmente as crianças “precisam”, ao irem embora para casa, saírem da creche, limpas, cheirosas e arrumadas. Ouvindo os relatos das professoras, pareceu-me que as famílias dão mais

importância à esta estética de “crianças arrumadinhas”, do que às propostas que são desenvolvidas com elas ao longo do dia. É algo cultural e sistemático, e segundo elas, são cobradas pela instituição e pelas famílias para que as crianças saiam sempre com os trajes limpos e bem arrumadas da creche. Muitas das vezes a preocupação em não deixar as crianças se sujarem enquanto brincam, para não desagradarem as famílias, podem levar as professoras a excluírem uma determinada brincadeira. Visto que, o brincar demanda toque, experimento, descoberta, contato e pode sujar. Percebe-se que é preciso mudar a cultura institucional das escolas infantis, no sentido de trazer reflexões acerca da relação escola com tudo em seu entorno e ampliar possibilidades de aprendizagem das crianças, como assevera Horn e Barbosa:

> A educação das crianças na escola não tem sentido se não for realizada em parceria com as famílias, tendo em vista as provocações da ampliação dos espaços. È preciso conversar com as famílias sobre a importância dos desafios e o conceito de segurança, discutir a sujeira, as alergias, as doenças respiratórias, a fim de chegar a consensos sobre o que é possível. Também o trânsito e os perigos da cidade são temas importantes para ampliar mundos e transformá-los. Realizar na escola momentos de convivência, como passeios com as famílias em espaços externos, ajuda a construir referências comuns para aprender a usufruir da cidade e suas potencialidades (2022, p. 55).

Porém**,** a escola deve ser uma rede de apoio às famílias, que atenda às necessidades das crianças, e oferte um ambiente seguro, positivo que possibilite o pleno desenvolvimento delas. Para tanto**,** as ações do cuidar e educar são indissociáveis e precisam estar juntas e serem planejadas em todas as propostas para a Educação Infantil para que as crianças possam desenvolver a autonomia necessária para se sentirem seguras e pertencentes aos espaços da creche.

Dado isso, considera-se que a organização espacial na Educação Infantil compreende os arranjos curriculares, os direitos de aprendizagens propostos pela BNCC (2017), por meio da organização do tempo e do espaço. Uma organização que seja realizada intencionalmente a partir dos campos de experiências, desde a seleção de materiais, a disposição de mobílias, brinquedos e objetos para que bebês e crianças possam nesse ambiente: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Frente a essas conquistas a criança se desenvolve, ressignifica ações, aumenta processos interativos. Conforme as experiências são oferecidas, com diversidade de atividades em um espaço organizado pelo educador, faz com que as crianças experimentem livremente novas possibilidades de descobertas. A BNCC (2017) orienta:

> Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 39).

À vista disto, a criança participa ativamente no seu desenvolvimento por meio das suas relações nos contextos ambientais, visto que ao explorar, inicia ações e faz novas descobertas. P. Camélia destaca a importância dos espaços externos:

> *Os espaços externos são importantes devido à sua riqueza. A natureza, pois é nela que a criança pode observar e chegar às suas próprias conclusões, diante das plantas, dos objetos e muito mais. Os espaços promovem interações. Através deles, as crianças se aproximam mais umas das outras e se reconhecem nesse espaço (professora Camélia).*

Lima (2015) nos convida a transpor os espaços normatizados e formativos que "desafiam a pensarmos propositivamente em espaços/territórios mais humanizadores, ricos em significados e mobilidades numa realidade concreta, onde se precisa produzir significados diferentes dos já estabelecidos como padrões" (p.40). E isso está posto no PPP do CMEI:

> Desse modo, a sala referência, na creche/escola, será um espaço flexível, adaptado e preparado conforme nossa proposta de trabalho, favorecendo a aprendizagem, a construção da autonomia e identidade, rico em possibilidades de vivências e experiências. Contamos ainda com as salas ambiente de propostas complementares, como biblioteca e vídeo, pátios cobertos, parquinhos, áreas externas e de contato com a natureza, que também facilitarão, propiciarão e corroborarão com a construção de saberes (CMEI "ALFA", 2022, p. 23).

Conforme análise do espaço no CMEI "ALFA", sua utilização e relação com as práticas pedagógicas das participantes, vimos a importância desse elemento articulador como iniciador de aprendizagens. Por isso a relevância do professor de Educação Infantil como organizador desse espaço e do tempo, de modo a propiciar um ambiente em que as crianças possam brincar e interagir, sejam cuidadas, educadas, e acompanhadas coletiva e individualmente em suas aprendizagens. Vimos que essa organização espacial está prevista no PPP da instituição, mas é imprescindível que o espaço físico das salas referência e demais áreas de convívio do CMEI, deixem de ser meros espaços, para serem ambientes de interações entre as crianças, entre elas e os adultos, elas e os objetos. E, proporcionem significativas

aprendizagens e favoreçam o protagonismo e a autonomia, para assim ser uma contribuição para a prática curricular infantil.

Logo, depois de analisadas as cinco questões da entrevista, nessa investigação, retomo agora a pergunta final que busca elementos para elucidar meu problema de pesquisa: **"Em que aspectos as práticas pedagógicas em seus elementos articuladores em um CMEI da rede municipal de Itaúna/MG se aproximam e/ou distanciam dos fundamentos da abordagem Reggio Emilia"?**

5.2.1 Aproximações e/ou distanciamentos com a abordagem Reggio Emilia

Desde o início dessa investigação, estou convicta de que em nenhum momento cogitei a possibilidade de levar a abordagem Reggio Emilia para Itaúna (MG). Como diz Fochi (2020), não se faz Reggio Emilia fora de Reggio, devido ao seu contexto político-social. Uma abordagem educativa que se constituiu ligada diretamente a um cenário social, onde a pedagogia está conectada à visão do homem e da sociedade que o educador Loris Malaguzzi e seus companheiros acreditavam. Para Garcia (2020), o que fundamenta o PPP e o currículo da Abordagem Reggio Emilia é o conjunto de valores que a escola defende. As experiências diferentes alimentam diferenças. Logo, não é possível trazer a abordagem, no sentido de importá-la, pois ela vem de histórias e valores (Informação Verbal)[49].

É sabido das ricas contribuições que a abordagem Reggio Emilia, por meio de suas práticas e princípios que as orientam, podem trazer ao município de Itaúna, especificamente para as escolas da infância/creche municipais. Visto que a abordagem Reggio Emilia há tantos anos se sustenta em escolas públicas municipais, creches e pré-escolas, na Itália, onde oferta uma Educação Infantil de qualidade, reconhecida mundo afora, pela sua excelência.

Dilucidado isso, passo ao Quadro nº 10, em que sintetizo as respostas das participantes sobre qual o conhecimento delas acerca dos fundamentos da abordagem Reggio Emilia e a percepção que elas possuem sobre este tipo de abordagem. Quanto à questão, em que aspectos as práticas pedagógicas delas se aproximam e ou distanciam das práticas pedagógicas da abordagem Reggio Emilia.

[49] GARCIA, J. **Aprendizagem, Criatividade e Currículo na Educação Infantil**. Curitiba, 2020. (Anotação em aula).

Apresentarei, em separado no Quadro nº 10, uma análise mais detalhada por trazer reflexões e as possíveis respostas para meu problema de pesquisa.

QUADRO 10- CONHECIMENTO E PERCEPÇÕES SOBRE A ABORDAGEM REGGIO EMILIA.

PROFESSORA	SÍNTESE DO DEPOIMENTO
P. Azalea	• Apresentado a mim em 2017, pelas contribuições e observações da diretora. Não conheço os fundamentos através de estudos, mas tenho noção sobre as práticas desenvolvidas lá. • Planejamentos que visam olhar mais e partir do interesse das crianças
P. Camélia	• Conheço um pouco- algumas leituras. Sei um pouco do contexto- abordagem italiana, de uma parte específica da Itália- veio depois da guerra -e as famílias queriam um lugar prazeroso e acolhedor para as crianças- surgiu a abordagem- propõe uma construção do indivíduo, sujeito, mais autônomo em todos seus aspectos- e a criança é vista com um ser capaz de construir seu próprio conhecimento, através de experiências. • O espaço é principal- uma criança protagonista- preciso de um espaço que favoreça esta ação.
P. Girassol	• Muito pouco. Já estudei um pouco e tenho procurado estudar mais- Acredito na proposta da criança protagonista que constrói sua aprendizagem- professor interfere o mínimo possível nesta aprendizagem. • A importância do olhar, da observação, da escuta
P. Hortênsia	• Conheço um pouco e admiro muito. Tenho me dedicado e quero me aprofundar cada vez mais neste assunto- É o que eu acredito- onde a educação acontece- a criança protagonista- construir sua própria aprendizagem. • O buscar da criança, as possibilidades- A escuta, a observação,
P. Margarida	• Conheço e gosto muito- É o que acredito para uma escola- deixando a criança como protagonista- olhar do professor, observador. • possibilitar que a criança seja um cientista- professor vai olhar, ouvir, perceber a criança e suas ações.
P. Orquídea	• Sim. Uma abordagem que parte do interesse da criança- criança protagonista- a observação e a escuta acontecem em todos os sentidos. • O que a criança demonstra para realizar a prática pedagógica. Espaço educador um aspecto fundamental da abordagem.
P. Rosa	• Uma abordagem nova, curiosa e interessante. Pelo pouco que conheço o professor ensina e aprende ao mesmo tempo- uma relação de aprendizagem mútua de escuta e de fala. • A criança é o centro, a protagonista de todo planejamento e aprendizado.
P. Tulipa	• Conheço pouco- professor ensina e aprende criando. • Oportunidade da criança desenvolver a sua criatividade- autonomia.
P. Violeta	• Conheço pouco- Preciso conhecer mais- Está crescendo muito na área da educação- muito bem visto para a prática da educação de crianças. • A criança como protagonista- trabalhar em cima do que ela traz.

FONTE: A própria autora, 2022.

As participantes, quando questionadas se elas conheciam e qual seria a percepção delas sobre a abordagem Reggio Emilia, todas disseram ter conhecimento, mesmo que pouco, sem aprofundamentos e descrevem uma percepção em linhas gerais, do que mais se destaca na abordagem: o olhar, a observação, a escuta, o protagonismo da criança, a investigação, o professor mediador e aprendiz, a importância do espaço educador.

P. Azalea diz conhecer de ouvir falar, ver práticas relacionadas, mas que não tem estudos sobre a abordagem e sabe que os planejamentos por lá são embasados na observação e partem do interesse da criança. De forma sucinta, a professora se posiciona em seu discurso como uma educadora que tem buscado aprimorar suas práticas, e busca inspirações e conhecimentos para isso. Reconhece a necessidade de estudar mais e que a Educação Infantil no Brasil tem demonstrado avanços em suas práticas, mas ainda estamos a passos lentos, colocado em suas palavras:

> *Temos tentado mudar, mas, ainda estamos a passos lentos, devido ao enraizamento de culturas e as práticas vividas por muito tempo. Tirar isso e colocar de outra forma, é difícil. A formação dos professores é também um grande fator (professora Azalea).*

Vejo, como um grande avanço, mesmo que como um pontapé inicial para mudanças de posturas, a implementação da BNCC (2017), que de uma forma ou de outra, levou os professores a saírem de sua zona de conforto, a lerem mais, a estudarem mais sobre esse novo olhar, sobre a criança e sobre a educação que está sendo ofertada para ela.

> Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 36).

Quando a BNCC propõe “potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças”, quer dizer de uma imagem de criança protagonista, poderosa, ativa e competente e o papel do professor é de apoiar essa aprendizagem, complementando o papel da criança como aprendiz. Essa criança aprendiz, como define Edwards (2016, p. 155):

> As crianças são protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e realizarem ações, juntos dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência. As crianças nunca devem ser ensinadas de maneira abstrata, generalizada e desconectada da realidade concreta. Cada criança está intimamente ligada às condições no tempo e o espaço.

Essa imagem de criança, tão bem definida na abordagem Reggio Emilia, é a nossa criança da BNCC e em todo e qualquer lugar. Basta que a enxerguemos como tal e desenvolvamos propostas e práticas que reconheçam essa criança como sujeito principal do planejamento e da efetivação da proposta pedagógica. Uma Educação Infantil que tem seu espaço e seu tempo preservado, planejado e construído no cotidiano infantil, que conceba a criança como o

> centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (BRASIL, 2010, p. 86).

A Educação Infantil com um planejamento curricular voltado para a criança como sujeito histórico, tem acontecido no CMEI “ALFA”, segundo as participantes, e a inspiração em novas práticas tem ajudado nesta construção. P. Girassol ao dizer da abordagem Reggio Emilia:

> *Conheço um pouco, tenho algumas leituras. Sei um pouco do contexto, que é uma abordagem italiana, de uma parte específica da Itália, que veio depois da guerra e as famílias necessitavam de um lugar para deixar suas crianças. Um momento de muitas perdas e elas queriam um lugar prazeroso e acolhedor para as crianças e assim surgiu a abordagem. O que ela propõe, é uma construção do indivíduo, sujeito, mais autônomo em todos seus aspectos, e a criança é vista com um ser capaz de construir seu próprio conhecimento, através de experiências. Dentro da abordagem o espaço é o principal, pois se queremos uma criança protagonista, precisamos de um espaço que favoreça essa ação (professora Girassol).*

Esse depoimento denota que as contribuições trazidas por essa abordagem favorecem e elucidam as construções de práticas significativas para o desenvolvimento de nossas crianças. Traz considerações também que é preciso estudo e formação contínua para ofertar práticas de qualidade para as crianças. Conforme Horn e Barbosa:

> As mais novas abordagens acerca da organização curricular têm trazido à tona a valorização do protagonismo das crianças, apostando em um novo currículo, que, consequentemente, nos faz pensar em processo de aprendizagem, em valorização do ambiente como espaço de relações, em investimento na memória, no registro e na documentação para tornar visível a aprendizagem das crianças (2022, p. 69).

A nova organização curricular traz consigo possibilidades de enriquencimento das práticas pedagógicas, no sentido de fomentar no professor o desejo de aprofundar conhecimentos e agregar diferentes tipos de possibilidades de aprendizagem. Dado isso à importância da formação constante do docente para se construir um processo educativo que tem na criança a sua centralidade. O reconhecimento da necessidade de estar em constante formação é reafirmado pelo depoimento da P. Hortênsia:

> *Penso que ainda conheço muito pouco sobre a abordagem Reggio Emilia. Já estudei um pouco e tenho procurado estudar mais, pois acredito na proposta da criança protagonista que constrói sua aprendizagem. Pelo que entendo, o professor interfere o mínimo possível nessa aprendizagem e a criança é realmente protagonista. Vejo a importância do olhar, da observação, da escuta e tenho tentado aproximar minha prática disso (professora Hortêsia).*

As professoras entrevistadas dizem a todo tempo da necessidade que sentem em se formar continuamente. Porém, acrescento que também é preciso e fundamental conhecer nossa legislação e a proposta do nosso município, para depois conhecer sobre novas práticas, daí a importância da formação de professores. Como assevera Nóvoa, (1992, p. 27):

> A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A formação é necessária para aprimorar a ação do profissional, melhorar a prática pedagógica, mas também é um direito de todos os professores, como

conquista e direito da população por uma escola pública de qualidade. Ao ouvir as participantes e elaborar a síntese das respostas dadas por elas, concebi que a Abordagem Reggio Emilia, não é algo distante para elas, que todas têm um conhecimento acerca dos fundamentos, umas com mais propriedade, outras com menos. Porém, todas concordam que muitos destes fundamentos já permeiam nossas práticas. Que não se trata de uma internacionalização da Educação Infantil, nem tampouco uma questão de modismo ou deslumbre, mais sim algo muito mais profundo. Trata-se de estudo, formações, de conhecer novas práticas, teóricos que embasam e estudam o desenvolvimento infantil e consequentemente conhecer mais sobre a criança e as práticas pedagógicas que favoreçam seu pleno desenvolvimento, para assim poder realizar uma educação de qualidade.

A consciência da busca por formação, em todos os aspectos, permeia a nossa entrevista, e em vários momentos foi abordado pelas participantes. P. Violeta:

> *Conheço pouco sobre a Abordagem Reggio Emilia. Mas, preciso conhecer mais, pois, está crescendo muito na área da educação e é muito bem vista para a prática da educação de crianças. A criança é vista como protagonista, e se trabalha em cima do que ela traz e assim ela deixa de receber coisas prontas (professora violeta).*

O relato dessa professora representa bem o que eu afirmei acima, nos faz um alerta e ao mesmo tempo nos aponta um possível caminho para se conseguir avançar mais na busca da qualidade da Educação Infantil, principalmente, a educação pública, *lócus* desta investigação. O desejo de buscar inspirações e contribuições em novas e referendadas práticas, a importância da formação continuada, de documentação que regulamente e proponha práticas voltadas para o pleno desenvolvimento da criança, penso que sejam ferramentas importantes para uma Educação Infantil de qualidade.

Esse estudo versa em poder contribuir, em alguma medida, com a Educação Infantil do município de Itaúna (MG), no sentido de trazer estudos, teóricos que dialogam sobre o tema para fundamentar práticas pedagógicas que referenciam essa criança protagonista, potente e construtora de conhecimentos.

Nessa perspectiva, continuamos a investigação, e partimos para a análise das aproximações e distanciamentos das práticas pedagógicas do CMEI “ALFA”, fazendo contrapontos com a abordagem Reggio Emilia. Não no sentido de dizer que deveriam ou não se aproximar, mas no sentido de buscar contribuições nessa abordagem para a Educação Infantil/creche da rede municipal de ensino de Itaúna (MG). A síntese será apresentada no Quadro nº 11, abaixo.

QUADRO 11- APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PARTICIPANTES COM AS PRÁTICAS DA ABORDAGEM REGGIOO EMILIA.

PROFESSORA	SÍNTESE DO DEPOIMENTO	
	APROXIMAÇÕES	DISTANCIAMENTOS
P. Azalea	• Planejamentos- partir do interesse das crianças. • Observar mais- interferir menos- • Sentar junto com os bebês- observar- fazer os registros- despertar neles iniciativa e autonomia.	• Na nossa filosofia, nossa prática não acontece, infelizmente, o foco na autonomia e no processo criativo • A gente tende a talhar nossas crianças. • Lá tudo parte da criança, aqui ainda parte da gente, tudo, tudo muito amarrado. • Os professores trazem o protagonismo para si- trazem tudo pronto. • Temos tentado mudar, a passos lentos- enraizamento de culturas e práticas vividas por muito tempo. • A formação dos professores • A função da creche para a sociedade muito voltada para o cuidar. • A maior dificuldade é desenraizar culturas e trabalhar com as famílias essas novas maneiras de fazer educação • a cultura é que a criança precisa sair da creche limpa e penteada- maior dificultador. • A necessidade da família- a creche é só um espaço de cuidar -não veem a creche como um espaço de escola de Educação Infantil de 0 a 3 anos.
P. Camélia	• O uso dos espaços externos e as práticas que acontecem neles	• As práticas desenvolvidas dentro de sala de aula.
P. Girassol	• Interferir o mínimo possível na aprendizagem da criança • Uma escuta atenta, ouvir o que ela diz, sua necessidade • ter um olhar sobre o que a criança está fazendo, seu desenvolvimento, o que é preciso interferir e estimular	• A rotina diária da creche • As tarefas do cuidado, nos faz parar a observação e a escuta • Ás vezes não conseguimos sair com as crianças de sala, por falta de pessoal que as conduzam com segurança • Os horários rígidos e preestabelecidos que limitam.
P. Hortênsia	• O buscar da criança • As possibilidades • A escuta, a observação, ver, construir com a criança sua aprendizagem dia a dia.	• O pouco conhecimento que tenho • Preciso estudar mais • Rotina proposta pela rede não aproxima. • Falta de formação • Os horários preestabelecidos não têm flexibilidade necessária para que aconteça as práticas.
P. Margarida	• Oferta de liberdade para criança	• O tempo, a rotina, os horários, “quebram” o foco da criança.

	• Aproveitar a bagagem que ela traz • Favorecer seu protagonismo.	• Ter que seguir horários paralisa ao pensar da criança. • A falta de educadores suficientes para ajudar na rotina de crianças tão pequenas. • A falta da formação, ofertada pela SEMED. • Buscar formação com recursos próprios. • Pouca importância da formação continuada, sobre metodologias, novas práticas.
P. Orquídea	• Conhecer a criança em seus interesses, vivências e experiências. • As práticas embasadas nos espaços educadores (cantinhos, natureza).	• Falta de formação continuada • Falta de pessoal para auxiliar no cuidar. • Os horários da rotina preestabelecidos • Criação de diferentes espaços com diferentes recursos (tipo atelier)
P. Rosa	• Observação individual e coletiva da criança. • Escutar a criança para planejar • Professor colaborador desta aprendizagem.	• É preciso ter mais conhecimento. • Formações continuadas • Falta de pessoas interessadas em implantar novas metodologias e práticas na rede municipal • Uma rotina que engessa, horários para cumprir • A criança não tem a liberdade em fazer em seu tempo • Uma cultura muito diferente.
P. Tulipa	• As práticas, os cantinhos com diferentes oportunidades de exploração e escolha da criança • Respeitar a escolha e a autonomia das crianças. • A observação, a escuta • Registros que faço enquanto elas realizam suas atividades.	• Falta de formação continuada • A falta de pessoal • A rotina e o horário preestabelecido, que engessa e que não favorece a criança realizar as propostas sem serem interrompidas.
P. Violeta	• A liberdade de fazer novas propostas • Oferecemos diferentes propostas, por grupos, para que tenham oportunidade de escolhas.	• A rotina nos barra de avançar em novas práticas • O cuidar sobrepondo o educar • A cultura impede, a escola é para entregar a criança limpa e impede a exploração de muitas práticas • O tempo é regulado pela rotina e não pelo desejo da criança • De acordo com a BNCC precisamos conhecer mais estas práticas e fazer valer o protagonismo infantil.

FONTE: A própria autora, 2022.

Falar de aproximações e distanciamentos das práticas pedagógicas do CMEI “ALFA” implica em dizer de fundamentação teórica, normativa e legal. Desde o início dessa pesquisa, busco embasamento em referenciais teóricos que dialogassem com

meu objeto de estudo, para melhor compreender sobre o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, as práticas pedagógicas e seus elementos articuladores e assim chegar especificamente na Educação Infantil/Creche da rede municipal de ensino de Itaúna (MG).

Assim, retomo aqui o problema que orientou essa pesquisa**: "Em que aspectos as práticas pedagógicas em seus elementos articuladores em um CMEI da rede municipal de Itaúna/MG se aproximam e/ou distanciam dos fundamentos da abordagem Reggio Emilia"?** Para responder ao problema em questão, trouxe como **objetivo geral:** Analisar os elementos articuladores das práticas pedagógicas do CMEI "ALFA" da Rede Municipal de Itaúna (MG) concernentes as aproximações e/ou distanciamentos da abordagem Reggio Emilia. Para tanto, se faz necessário averiguar as aproximações e os distanciamentos entre as práticas pedagógicas e seus elementos articuladores constituídos no CMEI "ALFA" e as práticas pedagógicas da abordagem Reggio Emilia.

A partir desse contexto, o Quadro 11 apresenta as respostas das participantes que indicarão os caminhos para essa análise. Vejo que as aproximações e os distanciamentos estão bem coesos nas respostas, ou seja, basicamente o que aproxima e o que distancia nas práticas das professoras dizem dos mesmos fatores para as participantes. Para destacar os principais elementos citados pelas professoras, concernentes às aproximações com as práticas pedagógicas da abordagem Reggio Emilia, usarei a nuvem de palavras criada no programa *Word Art*[50] ilustrada na Figura 12.

FIGURA 12 - NUVEM DE PALAVRAS SOBRE APROXIMAÇÕES

FONTE: Elaborado pela autora a partir do depoimento das participantes da pesquisa (2023).

[50] WordArt.com é um gerador de nuvem de palavras on-line que permite criar nuvens de palavras incríveis e exclusivas com facilidade. Disponível em: https://wordart.com/ Acesso em: fevereiro 2022.

Optei pela nuvem de palavras para destacar os principais fatores que contribuem para que as práticas pedagógicas no CMEI “ALFA” se aproximem das práticas pedagógicas da abordagem Reggio Emilia. Como pode ser visto na nuvem de palavras, frente às respostas das participantes, descritas no Quadro síntese nº 11, destaca-se o princípio da Escuta, seguido da observação, do espaço, da documentação, da coparticipação, da liberdade, do protagonismo, da autonomia, do respeito, do interesse e do olhar.

Quanto à observação desses fatores, vemos que estão relacionados a alguns dos princípios da abordagem Reggio Emilia, apresentados no item 2.3 dessa pesquisa, que dizem da importância da escuta atenta e da observação, do espaço como educador, do professor como guia, aprendiz e co-participante do processo, da importância dos registros como documentação pedagógica, da criança protagonista, sua liberdade de expressão, autonomia, do respeito à criança e seus interesses e do olhar criterioso do professor. Quanto ao olhar, à observação e à escuta, esses condizem com a pedagogia da escuta, um dos principais processos educativos que acontecem nas escolas da infância em Reggio Emilia. Importante dizer também, que essas aproximações são elementos presentes na proposta da Educação Infantil brasileira, na BNCC e a importância dos campos de experiências no contexto da Educação Infantil e suas contribuições na construção do conhecimento das crianças.

A construção da Base Nacional Comum Curricular traz as contribuições das Indicações Nacionais Curriculares Italianas, de 2012[51], ao se pensar na construção de um currículo brasileiro para educação da infância pautado na constituição de olhares sobre a infância e a escola para crianças pequenas. Segundo Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 8):

> Esse conjunto de olhares constitui um coletivo polifônico que não apenas são propositivos e investigativos em seus modos de escutar, observar e compreender as crianças, em sugerir uma experiência de infância enriquecida, como também em vozes comprometidas com a organização de escolas, com experiências de gestão escolar e/ou municipal, que pretendem colocar de ponta-cabeça e transformar visando a melhoria da qualidade de vida coletiva das crianças, das suas famílias e comunidades, reafirmando o tripé que constitui a Educação infantil Italiana: crianças, professores/ as e famílias. Portanto, na Itália, a pedagogia da escuta, das relações e da

[51] Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução. Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa – Itália- Setembro de 2012. Reprodução livre. Traduzido por Flávio Soares Junior. Revisão técnica (italiano-português) feita por Alex Barreiro e Flávio Santiago, doutorandos em Educação na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (FINCO, BARBOSA E FARIA, 2015, p. 15).

> diferença para uma escola da infância é um projeto de vida e de formação pessoal vinculado a um projeto de sociedade.

Corroborando com as autoras supracitadas, pode-se dizer que a BNCC/ Educação Infantil dialoga com a filosofia educacional reggiana, traduzindo como a forma de participação da criança no processo de aprendizagem através do inesperado e do imprevisto, por meio de expeiências que envolvam a participação dos professores, das crianças e das famílias. Dado isso, a importância dos campos de experiência efetivando os direitos de aprendizagem ds crianças na Educação Infantil. Conforme o documento Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil:

> A BNCC aponta para a Educação Infantil objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dentro de uma organização curricular por campos deexperiências, possibilidade aberta pelas DCNEI (Resolução CNE/CEB no 05/09, art. 9o, § único). Tal opção trouxe implicações significativas para pensar a organização dos contextos de aprendizagem desse segmento, modificando maneiras tradicionais de planejar e efetivar as práticas pedagógicas por ser muito diferente da estrutura baseada em áreas do conhecimento, mais familiar aos currículos efetivados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim, os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens (BRASIL, 2018, p. 10).

Com base nesse entendimento, justifica-se a organização curricular da Educação Infantil baseada nos campos de experiências, termo já muito utilizado na pedagogia italiana e que ganha destaque com a promulgação da BNCC. Para essa organização da escola e a partir dos campos de experiências, se faz necessário reconhecer a criança em seus direitos de aprender, conhecer, explorar, conviver, brincar e expressar. Uma concepção de criança a qual é definida no texto da BNCC:

> Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 38).

Essa concepção de criança, sujeito de direitos, potente, pesquisadora, capaz e protagonista no processo aprendizagem, condiz com a concepção apresentada pela abordagem Reggio Emilia. A filosofia educacional de Reggio Emilia reconhece, em seus princípios, que toda criança é um sujeito de direitos que aprende e cresce na relação com os outros, e se desenvolve por meio de experiências diárias. Para que possam desenvolver sua expressividade e sua criatividade, a criança necessita de três educadores: professores, família e o espaço.

> A abordagem proporciona novas maneiras de pensar sobre a natureza da criança como aprendiz, o papel do professor, a organização e a gestão da escola, a organização e o uso do ambiente físico e o planejamento curricular que orienta as experiências da descoberta e da resolução de problemas. Devido a todas essas características, a experiência de Reggio Emilia é importante e empolgante para educadores do mundo todo (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2016, p. 25).

Isso nos faz crer, que realmente há muitos fatores que nos aproximam da abordagem reggiana, nos inspira e nos traz valorosas contribuições. Ao partir da concepção de criança, conforme vimos, de um outro ponto importante que nos conecta, que são os direitos de aprendizagem no desenvolvimento infantil, e também da relação dos princípios da abordagem com os campos de experiência. Entende-se que práticas pedagógicas na Educação Infantil imprimem uma intencionalidade educativa, que permeia tanto as práticas das escolas da infância de Reggio Emilia, quanto as do CMEI “ALFA” em Itaúna (MG), porém conforme exprime a BNCC, essa intencionalidade

> consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BNCC, 2017, p. 39).

As propostas pedagógicas precisam ser criativas e interativas, promover aprendizagens significativas, para assim favorecerem o desenvolvimento e reconhecerem as crianças como sujeitos ativos que constroem saberes de acordo com suas potencialidades e singularidades. São propostas que podem e devem acontecer em qualquer escola da infância, desde que se tenha intencionalidade

educativa, formação e o desejo de fazer. Pois, muitos são os desafios e é o que, nessa pesquisa, chamamos de distanciamentos.

Frente às respostas das participantes, faremos uma análise dos fatores que distanciam as práticas realizadas no CMEI “ALFA” das práticas da abordagem Reggio Emilia, utilizando a nuvem de palavras criada no programa *Word Art* na Figura 13.

FIGURA 13- NUVEM DE PALAVRAS SOBRE DISTANCIAMENTOS

FONTE: Elaborado pela autora a partir do depoimento das participantes da pesquisa (2023).

Explicitado através da nuvem de palavras destacam-se os principais fatores que contribuem para que as práticas pedagógicas no CMEI “ALFA” se distanciem das práticas pedagógicas da abordagem Reggio Emilia. Mediante às respostas das participantes, descritas no Quadro síntese nº 11, é notório o enfoque na palavra formação, seguida de rotina, horários rígidos, número de pessoal, o cuidar, a cultura e o tempo da criança.

Ao pedir às professoras para falarem sobre o que distancia suas práticas pedagógicas da abordagem reggiana, a resposta da P. Azalea retrata muito bem as questões levantadas por ela e também pelas outras participantes. De uma maneira mais detalhada é possível perceber fatores importantes, que requerem reflexões*:*

> *A abordagem Reggio Emilia no meu entendimento, foca muito na autonomia da criança, no processo criativo das crianças, que é uma coisa que na nossa filosofia, nossa prática não acontece, infelizmente. A gente tende a talhar nossas crianças. Lá tudo parte da criança, aqui ainda parte da gente, tudo, tudo muito amarrado. Os professores trazem o protagonismo para si, por trazer tudo pronto e ao meu ver isso não é certo. Temos tentado mudar, mas ainda estamos a passos lentos, devido ao enraizamento de culturas e práticas vividas por muito*

> *tempo. Tirar isso e colocar de outra forma, é difícil. A formação dos professores é um grande fator e a função da creche para a sociedade ainda está muito voltada para o cuidar. A maior dificuldade é desenraizar culturas e trabalhar com as famílias essas novas maneiras de fazer educação: brincar descabela, produz sujeira, e até uma unha suja de tinta deixa a gente apreensiva, pois a cultura é que a criança precisa sair da creche limpa e penteada. Isso é nosso maior dificultador. Para a necessidade da família, a creche é só um espaço de cuidar das crianças e eles não veem a creche como um espaço de escola de Educação Infantil de 0 a 3 anos, temos trabalhado isso com eles, mas ainda está difícil e estamos construindo isso devagarinho (professora Azaléa).*

Na fala da referida professora, o protagonismo infantil é por vezes substituído pelo protagonismo do professor. Enquanto na abordagem Reggio Emilia, a criança é a protagonista e o professor, co-protagonista no processo de aprendizagem, como mediador que conduz, observa, escuta, e contribui para que, de forma autônoma, a criança construa sua aprendizagem, revelando o princípio da co- participação. As práticas pedagógicas, portanto, não podem impedir o protagonismo infantil. Conforme já foi dito e embasado teoricamente nessa pesquisa, tanto em Reggio Emilia (Edwards, Gandini e Forman, 2016), quanto no Brasil (BNCC, 2017), a criança tem garantido seu protagonismo enquanto sujeito histórico de direitos que constrói aprendizagens, através de práticas pedagógicas que favoreçam seu pleno desenvolvimento, descrito no Art. 4º da DCNEI/2009. Cabe ao professor buscar por favorecer essas práticas, e um dos caminhos seria a formação, para que por meio da teoria pudesse aplicar na prática o que se propõe a Educação Infantil.

É preciso romper com modelos de pedagogias tradicionais, investir em pedagogias onde se deve ouvir ao invés de falar, onde a dúvida, o questionamento, a investigação, sejam bem-vindas, onde a descoberta e a invenção sejam constantes (FINCO, BARBOSA; FARIA, 2015, p. 15). Nesse ínterim, compreender a prática pedagógica organizada em torno de intencionalidades, por ser uma ação reflexiva que se realiza para organizar, potencializar, favorece uma prática na Educação Infantil, onde a criança é compreendida como um ser social e cultural, protagonista de seu próprio desenvolvimento.

Na Educação Infantil, a prática pedagógica gira em torno do cuidar e do educar, ações indissociáveis nessa etapa da educação, pois a criança, a todo momento, age, interage, aprende, socializa, constrói seus conhecimentos, organiza e articula todos os momentos da sua rotina à atenção e à intencionalidade ofertada pelo educador.

Por isso este fator inquieta, e segundo as professoras, as distanciam muito das propostas da abordagem e até mesmo do que diz a BNCC, seria, na voz delas, a ação do cuidar sobrepor o educar. Essas ações são indissociáveis, e uma não sobrepõe a outra (BNCC, 2017). P. Azalea bem disse, até em forma de desabafo, quão se sente frustrada ao ser tolhida em algumas práticas devido aos horários rígidos a serem cumpridos na instituição, à cultura da comunidade inserida, e isso é reforçado e complementado no depoimento das outras participantes:

> *Muitas vezes a rotina toma isso da gente. As tarefas do cuidado, nos fazem parar a observação e a escuta para atender uma necessidade fisiológica, às vezes não conseguimos sair com as crianças de sala, por falta de pessoal que as conduzam com segurança. Os horários rígidos e preestabelecidos limitam o desenvolvimento da abordagem (professora Girassol).*
>
> *O tempo, a rotina, os horários, partem o foco da criança. Ter que seguir horários rígidos paralisa o pensar da criança. A falta de educadores suficientes para ajudar na rotina de crianças tão pequenas. A falta da formação, ofertada pela SEMED, temos que buscar formação com recursos próprios. A importância da formação continuada, sobre metodologias, novas práticas, nos distanciam (professora Margarida).*
>
> *A rotina nos barra de avançar em novas práticas. O cuidar sobrepondo o educar. A cultura impede, a escola é para entregar a criança limpa e impede a exploração de muitas práticas. O tempo é regulado pela rotina e não pelo desejo da criança (professora Violeta).*

Frente ao exposto, na prática pedagógica da Educação Infantil, o cuidar e o educar se fazem presentes nas práticas cotidianas, desde o momento da chegada da criança na creche, até a sua saída, e em todas as atividades realizadas nas instituições de Educação Infantil. Para o sucesso dessa prática, os professores precisam ser observadores e valorizar todas as experiências das crianças e suas vivências. Cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, vinculada ao desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem diversas peculiares das infâncias.

> Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo dissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter

> sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2009, p. 10).

Essa organização curricular, onde o cuidar e o educar permeiam a prática pedagógica da Educação Infantil, faz parte do cotidiano de creche e cabe aos responsáveis, no caso, SEMED, instituição e familia, buscarem estratégias para que as crianças recebam os cuidados e a atenção merecidos, sem prejuízos nos seus direitos de aprendizagem enquanto sujeitos.

> A escola oportuniza o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a noção de dignidade humana e igualdade de direitos, através de um planejamento flexível e coletivo, com condições e organização de espaços, materiais e tempos que valorizem e reconheçam a interação e a dignidade das crianças e dos bebês como um todo (CMEI “ALFA”, 2022, p. 50).

No CMEI “ALFA”, isso já está previsto em seu PPP, seria o caso de envolver mais estudos e formações para melhor organizar a questão dos horários e rotinas pré-estabelecidas, que talvez possa estar para além dos muros da escola, em outras esferas mais amplas, como nas famílias e na SEMED. O RCI (2020), diz da importância do ambiente potencializador e de sua articulação com as ações que promovam o desenvolvimento das crianças.

> Ciente de sua responsabilidade pela organização de um ambiente potencializador e articulação de ações para integrar as crianças à rotina e ambiente institucional, o/a professor/a, coloca-se em constante observação, trabalhando de maneira integrada com os bebês, aplicando tom de voz tranquilo, mostrando segurança nas respostas, na fala, no olhar e firmeza delicada nos limites, promovendo novas descobertas, apresentando novidades e desafios, respeitando o tempo de cada um e seus interesses, realizando um planejamento flexível e dinâmico, com olhar individualizado para cada bebê, visto que as fases em que se encontram mudam muito rapidamente, e ao mesmo tempo coletivo, considerando a vida em sociedade (ITAÚNA, 2020, p. 17).

A organização dos diferentes momentos na creche, é chamada de rotina. Que geralmente, se caracteriza por uma sequência de atos ou procedimentos fixos, em ordem, com caráter normatizador e padronizado pela instituição. E é sobre isso que se precisa refletir, pois as rotinas pré-estabelecidas, não podem privar as singularidades das crianças, tampouco engessar as práticas pedagógicas e as possibilidades de inventar e criar dos professores. Segundo Horn e Barbosa:

> [...] estudos indicam que as rotinas se tornam uma “tecnologia de alienação” quando não consideram as crianças e seus ritmos, suas possibilidades de participação, de relação com o mundo, nos modos de realização de atividades, na fruição, na liberdade, na consciência, na imaginação e nas diversas formas de sociabilidade dos sujeitos envolvidos (2022. p. 68).

Ao contrário do que diz as autoras, a rotina quando pensada com outros valores e conceitos se revela como um importante instrumento de organização diária, tanto dos planejamentos, quanto das propostas pedagógicas. Para tanto**,** essa rotina deve estar pautada na socialização e na ludicidade, que preveja ações e práticas, das crianças, pautadas na interpretação, criação, invenção e reinvenção (HORN e BARBOSA, 2022). Ou seja, o currículo se constrói por meio das pistas que as crianças nos apresentam, aqui nessa pequisa chamadas pelas participantes de “interesses das crianças”.

À vista disso, revela-se a importância da organização curricular na Educação Infantil que valorize o protagonismo infantil, valorizando o espaço, as relações, os registros, a documentação e a imagem de criança. Essa imagem de criança está posta para todos nós, educadores, e cabe a cada um de nós enxergá-la como tal. No texto de Proença (2022), rememoramos muito o que já foi dito, nessa pesquisa, sobre a filosofia que norteia a abordagem Reggio Emilia e servirá de base de reflexão quanto aos distanciamentos apresentados pelas professoras entrevistadas.

> Malaguzzi, como idealizador, mentor, organizador, professor, coordenador e divulgador da filosofia que norteia a abordagem, constrói coletivamente uma imagem de criança forte, um sujeito de direitos desde que nasce, potente para se comunicar e expressar seus desejos, pensamentos, estranhamentos, maravilhamentos e curiosidades. Essa imagem é um valor compartilhado pela cidade em suas escolas, em espaços urbanos, em políticas públicas, propostas educativas e pedagógicas comuns a todas as escolas municipais. A imagem de criança reverbera em ações que revela esse olhar e dão visibilidade às suas conquistas, explorações e interesses de tal forma que a relação que desenvolve com os adultos se funda na reciprocidadeda sensibilidade da escutade ambas as partes: todos são especiais! A criança não é considerada como alguém que tenha pouco a contribuir, mas com a beleza de seu encantamento para conhecer o mundo, fortalecendo o sentimento de pertencimento a uma sociedade, não só como consumidora, mas também como produtora de cultura com qualidade (PROENÇA, 2022, p. 241).

Conhecer as aproximações e os distanciamentos das professoras pesquisadas neste *lócus*, em diálogo com referencial teórico adotado, me possibilitou refletir sobre o real e as possibilidades de qualificar a prática pedagógica dessas professoras rumo a uma pedagogia da participação. Fomenta um desejo de “sair da caixinha” (do

tradicional) e avançar para modelos de práticas emancipatórias e participativas, que permitam à criança ser protagonista, e muito disso já está posto nas propostas da BNCC da Educação Infantil, o que justifica o meu posicionamento enquanto pesquisadora, educadora e gestora na Educação Infantil em busca de uma educação pública de qualidade para todas as crianças.

Partindo do pressuposto de que já temos uma Base Nacional Comum Curricular que não se constiui como currículo para Educação Infantil, porém o orienta, estamos muito mais próximos do que distantes das práticas educativas referendadas. Pois, temos um documento norteador, que requer estudo, formação e compreensão. E, a partir do momento que estiver concebido que a concepção de currículo não se reduz a um conjunto de aprendizagens prescritas, mas sim a elementos que as viabilizam, como a organização dos espaços, dos tempos, dos materiais e, especialmente, das relações nos cotidianos escolares, as crianças terão essa educação de qualidade e com a ajuda e a participação dos professores e das famílias construirão sentidos a si mesmas, ao mundo que as cercam por meio de diferentes expressões e linguagens.

Para ilustrar as análises das aproximações e distanciamentos das práticas pedagógicas do CMEI “ALFA”, elaborou-se a Matriz de Amarração, apresentando uma visão sintetizada dos principais elementos que compõem as análises deste estudo: resultados, fatores e o referencial teórico, conforme quadro 12.

QUADRO 12- MATRIZ DE AMARRAÇÃO - APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM AS PRÁTICAS DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA.

RESULTADOS	FATORES	AUTORES
APROXIMAÇÕES	A escuta, o olhar e a Observação	Malaguzzi (1999) Rinaldi (2014)
	Importância do espaço	Ceppi e Zini (2013) Vecchi (2017) Hoyuelos (2021) Malaguzzi (1999) Edwards, Gandini e Forman, (2016) Horn (2017)
	Documentação	Dahlberg (2016) Edwards, Gandini e Forman, (2016)
	Coparticipação	Malaguzzi (1999)
	Liberdade, autonomia e respeito	Montessori (1965, 2017)

	Protagonismo infantil	Edwards, Gandini e Forman, (1999, 2016)
DISTANCIAMENTOS	Formação de professores	André (2010) Franco (2016) Nóvoa (1992)
	Rotina e Horários rígidos	Gandini (1999) Horn e Barbosa (2022)
	Organização curricular	Finco (2015) Horn e Barbosa (2022)
	Número de pessoal	Edwards, Gandini e Forman, (1999, 2016)
	O cuidar	Kramer (1995)
	A cultura	Edwards, Gandini e Forman, (1999, 2016) Proença, (2022)
	Respeito ao tempo da criança	Gandini (2016) Hoyuelos (2021)

FONTE: A própria autora, 2022.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, tive como objeto de estudo as práticas pedagógicas na Educação Infantil (de 0 a 3 anos), seus elementos articuladores e a Abordagem Reggio Emilia, no desejo de investigar, em que aspectos as práticas pedagógicas em seus elementos articuladores em um CMEI da rede municipal de Itaúna/MG se aproximam e/ou se distanciam dos fundamentos da abordagem Reggio Emilia? Para tanto, estruturei um caminho para busca de respostas e elegi como objetivo geral: analisar os elementos articuladores das práticas pedagógicas do CMEI “ALFA” da rede municipal de Itaúna/MG concernentes às aproximações e/ou distanciamentos da abordagem Reggio Emilia. E**,** desdobrei-o em três objetivos específicos: a) Identificar as concepções de Educação Infantil e a prática pedagógica, de 0 a 3 anos no *lócus* pesquisado; b) Caracterizar a constituição das Práticas Pedagógicas em seus elementos articuladores no contexto do CMEI; c) Apresentar as aproximações e os distanciamentos entre as práticas pedagógicas e seus elementos articuladores constituídas no CMEI “ALFA” e as práticas pedagógicas da Abordagem Reggio Emilia.

Conhecer e estudar sobre a história educacional e os princípios que regem a abordagem Reggio Emilia, as conquistas e os desafios encontrados no seu percurso normativo, nos mostram uma construção de postura de ética e de respeito ao tempo de cada criança, onde professores, famílias e comunidade, como um todo, unidos e fortalecidos, ressignificam a escola da infância em busca de uma escola de qualidade para todas as crianças. A cidade da Itália mobiliza e valoriza a educação da infância.

Apropriando-me mais sobre a abordagem reggiana, posso afirmar que Reggio Emilia, tem muito a nos inspirar. Experiências interessantes e bem-sucedidas evocam os educadores a atribuirem sentido às novas possibilidades de articular e inovar as propostas pedagógicas das escolas em que atuam. Isso requer movimento, desejo, escolhas e muito estudo.

As análises apresentadas nesta pesquisa, abrem um espaço para reflexão que os distanciamentos apontados pelas participantes nos memoram ao percurso da nossa realidade brasileira. Pensar que, o que foi apontado por elas não só condiz com uma realidade local, mas, com uma realidade da Educação Infantil brasileira, seu contexto histórico, seus documentos e seus marcos organizadores da nossa trajetória, que começam a ser traçados desde o primeiro jardim de infância no Brasil.

Uma visão de creche ainda ligada ao assistencialismo, a uma formação

precária de professores, seja por falta de recursos, de oportunidades ou até mesmo de desejo, políticas públicas que avançam a passos lentos ou não acontecem, tudo isso nos provocam a estabelecermos relações e a buscarmos ressiginicar a nossa escola da infância. Pois, ao meu ver, infelizmente, ainda não é dada a devida relevância à tão importante segmento, a Educação Infantil no Brasil.

Quanto a Educação Infantil/creche no município de Itaúna, especificamente no CMEI “ALFA”, *locus* dessa pesquisa, foi possível perceber avanços relacionados ao atendimento e às práticas pedagógicas por lá desenvolvidas. É notório uma inquietação na fala das participantes que se revela através do desejo de mudar suas práticas, buscar mais conhecimento e formação. Por meio das aproximações com as práticas reggianas, apresentadas na seção anterior, já percebe-se uma nova concepção de criança, que conduz a escola e os educadores a se mobilizarem na construção de uma postura mais ética. Percebe-se, que os educadores têm buscado em suas práticas, acreditar na potência das crianças, investindo em práticas que valorizem a escuta, a observação, a relação e a participação. E, a implementação da BNCC, para a educação municipal de Itaúna, foi um fato importante no rumo dos acontecimentos, fazendo provocações e levando os professores a ressignificarem suas práticas, que precisariam ser a partir de então, pautadas nos campos de experiência.

Também foi percebido que as professoras participantes, por vezes, expressavam em seus relatos, inseguranças, e até mesmo um certo receio frente às mudanças de postura e de práticas. Afinal, advém de uma formação acadêmica voltada para práticas tradicionais e uma cultura de uma Educação Infantil assistencialista. Isso significa enfrentar desafios, superar fragmentações históricas e ressignificar a escola de Educação Infantil/creche, no importante papel que ela ocupa como indicador básico da escolarização e desenvovimento infantil.

Ainda são muitos os desafios e os distanciamentos para se fazer uma Educação Infantil de qualidade. Superar uma prática pedagógica centrada no professor, nos princípios e nos valores de uma escola tradicional, investindo em uma pedagogia da relação e da coparticipação, onde a criança tenha direito à experiências siginificativas de aprendizagem em um espaço organizado e planejado para investigação, descobertas e que seja rico em interações. Assim, contribuir para o desenvolvimento infantil, a partir de diferentes contextos e aprendizagens, de forma ampla e integrada.

Frente a essa observação, é sugestivo que se faça um projeto educacional voltado para práticas educativas que considere os interesses das crianças como elemento constituinte da aprendizagem. Nessa perspectiva**,** é preciso um diálogo que respeite a cultura brasileira e também itaunense, para que aconteça uma reorganização curricular, sobretudo de tempo e de espaço nas creches municipais de Itaúna (MG), para atender efetivamente ao que a Educação Infantil se propõe: brincadeira e interações, educar e cuidar como um binômio indissociável. Seria pertinente, que a SEMED, juntamente com a equipe escolar de creche**,** revisasse os documentos e analisassem as atividades e as propostas, e como elas estão sendo recomendadas nas instituições de Educação Infantil, de modo a não prejudicar o atendimento dos direitos das crianças. Esse trabalho também precisaria alcançar as famílias, envolvê-las no processo educativo, como partícipes dessa escola**,** além de demonstrar a elas o valor da brincadeira, das interações, da participação, do cuidar e do educar na Educação Infantil, para o desenvolvimento integral da criança.

Outro fator preponderante nessa análise**,** seria investir em formações, acadêmicas e continuadas, em vista a oferecer aos educadores condições e embasamento teórico para desenvolverem com segurança e autonomia um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação do desenvolvimento de todas as crianças. Para tanto, se fazem necessárias políticas públicas e também uma reorganização curricular, alicerçada nas DCNEIs e na BNCC. Isso requer aos professores e às professoras dominarem essas ideias e colocarem no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças. Finco (2015) nos alerta para os entraves nas propostas curriculares para a Educação Infantil brasileira, quando escreve que a educação de crianças pequenas no Brasil permanece em campo de luta e resistência e que é preciso uma reorganização curricular que pense em novas formas, saberes, tempos e espaços específicos da escola da infância.

A Educação Infantil deve organizar seu trabalho pedagógico, por meio de um currículo flexível, que enxergue a criança em suas potencialidades e competências como co-construtora do conhecimento, através de relações com o outro e com o meio. Isso se faz quando se tem uma intencionalidade educativa, planejamento, organização de tempos, espaços e materiais que provoquem a imaginação, a criatividade, a ludicidade, o raciocínio, a descoberta, o encantamento, onde a criança possa se expressar nas suas diferentes linguagens.

Mesmo tendo apresentado aqui, nesses estudos, avanços siginificativos na

trajetória da Educação Infantil Brasileira, muito ainda há que se fazer. E como disse ao introduzir essa dissertação, gostaria muito, em alguma medida, contribuir para aumentar a qualidade da Educação Infantil no município de Itaúna e espero que esse trabalho sirva de inspiração e fonte de estudo para novas aprendizagens, pois a pesquisa e a busca por mais conhecimento é contínua. Desejo que, a partir de uma reflexão compartilhada com a sociedade, possamos nos sentir convocados a repensar nossas práticas e construirmos novas e significativas aprendizagens.

Dizer de aproximações e distanciamentos com a Abordagem Reggio Emilia me leva a pensar em trocas, diálogos e confrontos e não implica em buscar modelos mas sim, refletir sobre nossas práticas, criar conexões que possibilitem pesquisar outras formas de educar. Acreditar como o educador Loris Malaguzzi, que o impossível é possível (MALAGUZZI, 1999). Certamente**,** a abordagem Reggio Emilia tem muito a contibuir , afinal**,** a experiência italiana configurou-se como referência de Educação Infantil. Ao observar suas propostas e experiências bem-sucedidas, precisamos revisitar nossos valores, nossa cultura, os princípios que norteiam nossas práticas, para assim atribuirmos sentido e intencionalidade no nosso fazer pedagógico e, juntos, alcançarmos a tão almejada, e, direito de todas e todos, uma educação pública de qualidade.

Ao rememorar toda minha trajetória, chego às linhas finais dessa pesquisa, na perspectiva de possibilitar não somente a mim, mas a outros educadores, o desejo de confrontar ideias e princípios do modo de fazer educação através de um diálogo que respeite nossa identidade cultural, nossas formas de ver e nos colocar no mundo, nossa afetividade, nossas riquezas, enfim, toda nossa brasilidade. Reforço o compromisso de acreditar e fazer Educação Infantil com práticas educativas de qualidade, através de uma escola amável, acolhedora e bela, que nos convide às relações, à partilha, à convivência e à significativa aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BANDEIRA, A. P. da S.; CORREIA, E. S. U. O processo de aprendizagem - mediação e estilo de ensino: uma perspectiva sociointeracionista. *Anais do* VII Congresso Nacional de Educação. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA20_I D4260_24082020174103.pdf. Acesso em 30 out. 2022.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força*: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, M. *Memórias inventadas*: A Infância, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. p. 47.

BASTOS, M. H. C. *Jardim de Crianças*: O pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875/1887). In: MONARCHA, Carlos. Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BDTD/IBICT. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil,* de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022. – Brasília, DF: Inep, 2022. 572 p.: il

BRASIL. Ministério da Educação. *Campos de experiências*: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São ÇPaulo: Fundação Santillana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 11.274/2006. Brasília, 2006.

BRASIL. Lei nº 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB). de 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação básica. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.* Brasília: Parecer CNE/CEBN, 20/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação* (PNE). https://pne.mec.gov.br/ Acesso em: 10 set. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 1/2020.* Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**.** *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1. http://portal.mec.gov.br/ Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SEB, 2006. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Política nacional de educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores.* Brasília: MEC, 1998.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008

CEPPI, G.; ZINI, G. (org.). Palavras Chaves. *In*: *Crianças, espaços, relações:* como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013a. 17-39

CEPPI, G.; ZINI, G. (org.). Elementos do projeto. *In*: *Crianças, espaços, relações:* como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013b. 43-109

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CMEI “ALFA”. Centro Municipal de Educação Infantil “ALFA”. Projeto Político Pedagógico (PPP). Itaúna: 2022. 90 fls.

COOPER, M. A beleza é uma forma de conhecimento? *In:* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 293-299.

COSTA, M. A. F., & DA SILVA, J. H. (2023). Educação Infantil na Abordagem Reggio Emilia: estado da arte. *Horizontes*, *41*(1), e023002. https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1387

COUTINHO, A. S. *As políticas para a educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasi*l: avanços e (possíveis) retrocessos. Laplage em Revista, vol. 3, n. 1, 2017.

Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa Acesso em: 01 set. 2022.

DAHLBERG, G. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. *In:* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 229-234.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 1999.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDWARDS, C. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 153-174.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?***:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, 302 p. - (Coleção formação de professores).

FALK, J. *Abordagem Pikler*: educação infantil. São Paulo. Omnisciência, 2011.

FARIA, V. L. B., SALLES, F. *Currículo na educação infantil*: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2.ed.[ver. e ampl.]. São Paulo: Ática, 2012.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S. e FARIA, A. L. G. de. (orgs.). *Campos de experiências na escola da infância*: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela, BARBOSA, Maria Carmen Silveira e FARIA, Ana Lúcia Goulart de FINCO, Daniela, BARBOSA, Maria Carmen Silveira e FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). *Campos de experiências na escola da infância*: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 221 – 232.

FOCHI, P. O que a educação brasileira pode aprender com Reggio Emilia. *Redação Pátio*. 22 de junho de 2020. Disponível em: https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/reggio-emilia-brasil-paulo-fochi/. Acesso em: 30 dez. 2021

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia e prática docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* Rbep-Inep, v. 97, p. 534-551, 2016.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, v. 41, p. 601-614, 2015.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes sociais. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. *Doze temas da pedagogia*: as contribuições do pensamento em currículo e em didática. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 169-189.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia* - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

GANDINI, L. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016b. p. 315-336.

GANDINI, L. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança***:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016a. p. 45-85.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In:* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145-158.

GARCIA, J.; PAGANO A.; JUNQUEIRA FILHO, G. *Educação Infantil em Reggio Emilia:* reflexões para compor um diálogo. Curitiba: UTP, Coopselios, 2017.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HAYASHI, M. C. P. I. H. *Análise bibliométrica*: leituras teóricas, procedimentos metodológicos eprotocolo de coleta de dados. São Carlos, 2014. (mimeo).

HAYASHI, M. C. P. I. H; HAYASHI, C. R. M.; MARTINEZ, C. M. S. Estudos sobre jovens e juventude: diferentes percursos refletidos na produção científica brasileira. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, Universidade do Porto, n. 27, p. 131-154, 2008.

HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, Ribeirão Preto, USP, v. 2, p. 110-129, 2011.

HORN, M. G. S. *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, M. G; BARBOSA, M. C. S. Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.

HOYUELOS, A. *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Trad. Bruna Heringer de Souza Villar; 1. Ed. – São Paulo: Phorte, 2020.

IMBERT, F. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano, 2003.

IMP (Instituto Municipal de Previdência dos Servidores Públicos de Itaúna). *Conheça Itaúna.* Disponível em: https://www.imp.mg.gov.br/Conhe%C3%A7a+Ita%C3%BAna/id/76 Acesso em: 10 set. 2022.

ITAÚNA. Prefeitura Municipal de Itaúna.Itaúna/ MG. Disponível em: https://www.itauna.mg.gov.br/ Acesso em 02 set. 2022.

ITAÚNA. Prefeitura Municipal de Itaúna. Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular de Itaúna: Educação Infantil, Itaúna/MG, 2020. Documento interno.

KRAMER, S. *A organização dos conteúdos e as metodologias de trabalho*. In: Kramer, Sonia (org.). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. 9ª ed. São Paulo. Ática, 1995.

KUHLMANN JR. M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância.* São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR. M. Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHMANN JR. M. Educando a infância brasileira. LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JR. M. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR. M. *Histórias da educação infantil brasileira*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.5-18, 2000.

KUHLMANN JR. M. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: finais do século XIX, início do século XX. In. MONARCHA, C (Org.). *Educação da Infância Brasileira* (1875 -1983). Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

KUHLMANN JR, M. Pedagogia e rotinas no "jardim da infância" in: *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto alegre: ed. Mediação, 1998.

LARROSA, B. J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. n.19, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar*: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004.

LIMA, E. de S. *Como a criança pequena se desenvolve*. São Paulo: Sobradinho, 2001.

LIMA, D. D. R. S., 1978- *Clube de Ciências da UFPA e docência:* experiências formativas desde a infância. Tese (doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará. Instituto de Educação Matemática e Científica. Belém, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: Epu, 1986.

ANDRÉ, M. *A pesquisa sobre formação de professores*: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MALAGUZZI, L**.** *La educacion infantil en Reggio Emilia*: Octaedro. 2017.

MALAGUZZI, L. *Loris Malaguzzi:* comunicação pessoal [1984]. [S.l.: s. n.], 1984.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. Minas Gerais, 2018. Disponível em»http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

MINAYO, M. C. de S*. Ciência, Técnica e Arte:* o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTESSORI, M. *A descoberta da criança.* Campinas: Kirion, 2017.

MONTESSORI, M. *Pedagogia Científica*: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NOGUEIRA, G. de C. *Itaúna em detalhes*: enciclopédia ilustrada em detalhes. Fundação Maria de Castro, Itaúna em Dados. Jornal Folha do Povo, Itaúna/MG, nov. 2023. Impresso.

NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, E. C. dos S. *Abordagens curriculares internacionais para educação infantil*: o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de creches e pré-escolas. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Pedagogia(s) da infância*: reconstruindo uma práxis de participação. In: Oliveira-Formosinho, Julia. Kishimoto, Tizuco Morchida. Pinazza, Mônica Appezzato. (orgs). Pedagogia da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

OLIVEIRA, Z. R. de M.; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda. *O trabalho do professor na educação infantil*. São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2019. 376 p.

OLIVEIRA, Z. R. de M. *Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil*. In Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, L. E. *Planejamento na educação infantil*: mais que a atividade, a criança em foco. In: Ostetto, Luciana Esmeralda (org.). Encontros e encantamentos na educação infantil. 10ª edição. Campinas – SP: Papirus, 2012.

PEREIRA, M. C. *Educação Infantil a partir das políticas públicas*: conceito e obrigatoriedade. *Educação Infantil Online*, v. 1, nº 1, p. 18-31, 2021.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense,1996.

PHILLIPIS, B.S. *Pesquisa social*: estratégias e táticas. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

PORTAL MEC - Ministério da Educação. *Censo Escolar*. Matrículas na educação infantil aumentam 12% nos últimos cinco anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=85651 Acesso em: 01 nov. 2022.

PROENÇA, M.A. As Contribuições de Reggio Emilia para crianças pequenas: InspirAÇÕES. In. FRIEDMANN, A.; LAMEIRÃO, L.; LEVY HADDAD, P. C. S.; ECKSCHMIDT, S.; FARIAS, V. E. (org.) *Olhares para as crianças e seus tempos:*

caminhos, frestas, travessias. 1.ed. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho/ Diálogos Embalados, 2022.

REGGIO EMILIA APPROACH/ NIDI E SCUOLE/ 1.1 L'EDUCAZIONE È UN DIRITTO. Disponível em: https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach// Acesso em: 10 jun. 2022.

REGGIO EMILIA APPROACH/ NIDI E SCUOLE / VALORES Disponível em: https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/valori/. Acesso em: 20 ago. 2022.

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

RINALDI, C. *A pedagogia da escuta*: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança***:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. *In*: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia:* escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia*: escutar, investigar e aprender. Traduzido por Vania Cury. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

SACARDO, M. S. *Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil*. 2012. 255f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa dePós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 2012.
SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil:* história e teoria. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2003.

SEMED. *Secretaria Municipal de Educação*. Itaúna/MG. Disponível em: https://www.itauna.mg.gov.br/ Acesso em 01 fev. 2023.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico***.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, J. S. da. *O planejamento no enfoque emergente:* uma experiência no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

SILVA, D. N. *"Lei do Ventre Livre"; Brasil Escola*. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historiab/lei-do-ventre-livre.htm. Acesso em 23 de janeiro de 2023.

SOARES, S. M. *Vínculo movimento e autonomia educação até três anos*. São Paulo: Omnisciência, 2017.

SOUZA, M. A. *Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações*. In: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola, 2005, Lajeado. IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola. Lajeado: UNIVATES, 2005. v. 1. p. 1-7. Acesso em 15 de jul. 2022.

SOUZA, M. A. de. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica In: SILVA, Maria. Cristina. Borges (org.). *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

UJIIE, N. T.; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. O movimento a favor da infância no Brasil. *Cadernos do CEOM – Memória, História e Educação*. Chapecó, SC, ano 21, n. 28, 2008.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

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

VECCHI, V. O papel do atelierista. *In:* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 129-141.

VECCHI, V. Poéticas da aprendizagem. In: GANDINI, L... [et al.] (org.). *O Papel do ateliê na educação infantil*: a inspiração de Reggio Emilia [recurso eletrônico]. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2019. s/n

VECCHI, V. Que tipo de espaço para viver bem na escola? *In*: *Crianças, espaços, relações:* como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013. 136-144.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem.* Tradução Paulo Bezerra Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994

WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1947.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/

Eu, **Marilene Alves Franco Costa**, aluna de pós-graduação da Universidade Tuiutí do Paraná, estou convidando você a participar de um estudo intitulado **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil, na rede municipal de ensino de Itaúna/MG: Proposições das Creches Municipais do Brasil e a Abordagem Reggio Emilia.** Este estudo é importante, pois irá analisar o trabalho pedagógico que é desenvolvido em um CMEI da rede municipal de Itaúna, com crianças de 0 a 3 anos, fazendo contrapontos entre o que os documentos oferecem no Brasil e os fundamentos da Abordagem Reggio Emilia. O foco principal é contribuir com a melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada pelo município e a aprendizagem da criança de 0 a 3 anos de idade. Visto que há muito pouco ou quase nada sobre as práticas pedagógicas em creches municipais do Brasil e isso sinaliza que ainda há muito que se aprofundar nas práticas pedagógicas que revelam a criança como sujeito e protagonista da aprendizagem e o espaço como terceiro educador, princípios fundamentais da abordagem Reggio Emilia.

a) O objetivo geral desta pesquisa é analisar em que aspectos as práticas pedagógicas do CMEI “ALFA”, creche da rede municipal de Itaúna/MG, se aproximam e/ou distanciam dos fundamentos da abordagem Reggio Emilia.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder a um questionário de caracterização do perfil do participante e responder a uma entrevista do tipo semiestruturada com seis (6) questões, que será gravada e posteriormente transcrita mediante sua autorização por meio da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido).

c) Para tanto você está convidada a comparecer à sala de reuniões, no CMEI “ALFA”, situado à Rua XXXXXXXX, nº, Bairro XXXXXXX, Itaúna/MG, em horário extraclasse, de 11h às 11h40min., durante o segundo semestre de 2022, para responder ao questionário e ao roteiro de entrevista, o que levará aproximadamente 30 minutos.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento, timidez, cansaço e mal-estar timidez ao dar suas respostas.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal_-
_____

E terá a garantia do tratamento gratuito na Clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná perante quaisquer danos ocasionados pelo estudo.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem causar cansaço ou aborrecimento em responder à entrevista; constrangimento ao se expor na entrevista, alteração de comportamento, medo de não saber responder, medo de ser identificado (a) e vergonha. Professor (a), caso sinta a necessidade de algum atendimento psicológico, poderá entrar em contato com a Clínica de Psicologia da UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ-UTP: RUA SYANEI ANTONIO RANGEL, Nº 238, SANTO INÁCIO, CURITIBA/PR. CONTATO (41) 3331-7808 (MILTON). O Setor de Psicologia da Universidade conta também com o atendimento psicológico (online) na clínica de Psicologia da Universidade, com a garantia do tratamento gratuito perante quaisquer danos ocasionados pelo estudo, visando a sua melhora clínica.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: contribuir com a melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada pelo município e a aprendizagem da criança de 0 a 3 anos de idade através de metodologias, práticas e didáticas que respeitem a criança na sua integralidade, alinhadas ao cumprimento das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, em seus aspectos de educar e cuidar. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) A pesquisadora Marilene Alves Franco Costa, responsável por este estudo poderá ser localizada à Rua Patrício Moraes, 108, bairro Residencial Santanense, e no endereço comercial: Rua Zé Cavaquinho, 1220, bairro Aeroporto, Itaúna/MG, e-mail: maryfranco17@hotmail.com e telefone: (37) 999958879, no horário de 7h às 17h, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a orientadora Profª. Drª. **Sueli Pereira Donato**. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal_____

j) O material obtido, questionários, entrevistas e áudios, serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído (incineração) ao término do estudo, **dentro de 05 anos.**

k) A sua participação nesse estudo não acarretará custos, caso contrário você seria imediatamente e integralmente ressarcido(a) de todos os gastos. No caso de algum dano, imediato ou tardio, decorrente da sua participação nesta pesquisa, você também tem o direito de ser indenizado(a) pelo pesquisador(a), bem como a ter o direito a receber assistência de saúde gratuita, integral e imediata. Ao participar dessa pesquisa você não abrirá mão de seus direitos, incluindo o direito de pedir indenização e assistência a que legalmente tenha direito.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos os participantes da pesquisa.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668 / e-mail: comitedeetica@utp.br. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 245, Sala 04 - Bloco PROPPE. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local, _____ de _____ de 20_____.

_____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

_____

Profa. Marilene Alves Franco Costa

Pesquisadora

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal_____

APÊNDICE B– QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

DADOS PESSOAIS

Nome	
Sexo	( ) feminino ( ) Masculino ( ) Outro ( ) Prefiro não responder
Idade	

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

( ) Ensino Médio **( )** Magistério
( ) Graduação em:
( ) Lato-Sensu, especialização em:
( ) Mestrado em:
( ) Doutorado em:

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1- Quanto tempo possui de experiência na carreira docente?
Resposta:
_____

2- Quanto tempo trabalha como professor/a regente da Educação Infantil no quadro efetivo do município de Itaúna/MG
Resposta:
_____

3- Quanto tempo trabalha como professora no CMEI ‘ALFA”?
Resposta:
_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – INDIVIDUAL

1- O que você entende por prática pedagógica. Qual concepção pedagógica ou pensadores contribuem para orientar a sua prática pedagógica?

2- Quais documentos são norteadores na elaboração dos planejamentos na Educação Infantil/Creche, da rede municipal de Itaúna?

3- Como são realizados os planejamentos das práticas pedagógicas? Como são selecionados os conteúdos a serem trabalhados? Quais recursos pedagógicos são utilizados na sua prática pedagógica?

4- Como você entende e concebe o espaço no contexto do trabalho pedagógico? Qual o lugar e o papel que o espaço ocupa em sua prática pedagógica?

5- Caracterize os espaços mais utilizados em sua prática pedagógica e sua relação com a atividade proposta. Os espaços existentes no CMEI “ALFA” promovem interação com os agentes escolares?

6- Você conhece os fundamentos da abordagem Reggio Emillia? Discorra sua percepção sobre esse tipo de abordagem. Aponte em que aspectos sua prática pedagógica se aproxima e ou distancia das práticas pedagógicas fundamentadas na Abordagem Reggio Emilia?

Data	
Início	
Término	

APÊNDICE C– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAÚNA/MG: PROPOSIÇÕES DAS CRECHES MUNICIPAIS DO BRASIL E A ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Pesquisador: MARILENE ALVES FRANCO COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59168622.9.0000.8040

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.477.934

Apresentação do Projeto:

Segundo informações básicas da pesquisa: "O interesse desta pesquisa será analisar o trabalho pedagógico que é desenvolvido em um CMEI da rede municipal de Itaúna, com crianças de 0 a 3 anos, fazendo contrapontos entre práticas pedagógicas do CMEI e os fundamentos da Abordagem Reggio Emilia. Elegeuse como objetivos específicos: a) Identificar as concepções de Educação Infantil e a prática pedagógica, de

0 a 3 anos, em um CMEI da rede municipal de ensino na cidade de Itaúna, Minas Gerais. b) Caracterizar a constituição das Práticas Pedagógicas em seus elementos articuladores no contexto do CMEI c) Averiguar as aproximações e distanciamentos entre as práticas pedagógicas e seus elementos articuladores constituídas no CMEI "X" e as práticas pedagógicas da Abordagem Reggio Emilia. Como referencial teórico serão utilizados Montessori (1949, 1961, 1965, 2017, 2019), Malaguzzi (1999), Edwards, Gandini e Forman(2016, 1999), Hoyuelos (2020) e Rinaldi (2014). A opção metodológica será a abordagem qualitativa por meio da análise documental e pesquisa de campo. O processo de organização e ordenamento das informações, terá como método a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin(2016). A pesquisa de campo será realizada em um CMEI da rede municipal do município de Itaúna/MG. O instrumento para geração dos dados da pesquisa será um questionário com 03 perguntas fechadas para caracterizar o perfil dos participantes, seguido de uma entrevista do tipo semiestruturada com 06 questões, que será gravada e posteriormente

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

transcrita mediante a autorização dos participantes
da pesquisa a partir da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido). As participantes da pesquisa serão 09 professoras regentes da Educação Infantil, efetivas da rede municipal, há mais de três anos em exercício no CMEI "X". Pretende-se com essa pesquisa contribuir em alguma medida com a proposição de ações para reflexão sobre as concepções presentes nas creches da rede municipal de ensino de Itaúna/MG."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo informações básicas da pesquisa: "Objetivo Primário: Analisar em que aspectos as práticas pedagógicas do CMEI "X" da rede municipal de Itaúna/MG se aproximam e/ou distanciam dos fundamentos da abordagem Reggio Emilia. Objetivo Secundário: 1. Identificar as concepções de Educação Infantil e a prática pedagógica, de 0 a 3 anos, em um CMEI da rede municipal de ensino na cidade de Itaúna, Minas Gerais;2. Caracterizar a constituição das Práticas Pedagógicas em seus elementos articuladores no contexto do CMEI;3. Averiguar as aproximações e distanciamentos entre as práticas pedagógicas e seus elementos articuladores constituídas no CMEI "X" e as práticas pedagógicas da Abordagem Reggio Emilia."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo informações básicas da pesquisa: "e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem causar cansaço ou aborrecimento em responder à entrevista; constrangimento ao se expor na entrevista, alteração de comportamento, medo de não saber responder, medo de ser identificado (a) e vergonha. Professor (a), caso sinta a necessidade de algum atendimento psicológico, poderá entrar em contato com a Clínica de Psicologia da UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ-UTP: RUA SYANEI ANTONIO RANGEL, Nº 238, SANTO INÁCIO, CURITIBA/PR. CONTATO (41) 3331-7808 (MILTON). O Setor de Psicologia da Universidade conta também com o atendimento psicológico (online) na clínica de Psicologia da Universidade, com a garantia do tratamento gratuito perante quaisquer danos ocasionados pelo estudo, visando a sua melhora clínica.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: contribuir com a melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada pelo município e a aprendizagem da criança de 0 a 3 anos de idade através de metodologias, práticas e didáticas que respeitem a criança na sua integralidade, alinhadas ao cumprimento das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, em seus aspectos de educar e cuidar. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico."

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Continuação do Parecer: 5.477.934

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Pesquisa relevante. Pesquisadora apresenta alternativa de dano ao risco psicológico. Sendo o atendimento psicológico(online) realizado pela na clínica de Psicologia da UTP, no TCLE, no formulário eletrônico do PB e no projeto detalhado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Folha de rosto e declaração de infraestrutura estão adequados. Sendo o atendimento psicológico(online) realizado pela clinica de Psicologia da UTP, constando no TCLE, no formulário eletrônico do PB e no projeto detalhado.

Recomendações:
Ver item conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1957769.pdf	19/06/2022 21:51:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	19/06/2022 21:49:39	MARILENE ALVES FRANCO COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PLATAFORMA.pdf	19/06/2022 21:33:58	MARILENE ALVES FRANCO COSTA	Aceito
Outros	CURRICULO.pdf	31/05/2022 17:04:22	MARILENE ALVES FRANCO COSTA	Aceito
Outros	ANEXOS.pdf	31/05/2022 17:00:17	MARILENE ALVES FRANCO COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_INFRAESTRUTURA.pdf	31/05/2022 16:56:34	MARILENE ALVES FRANCO COSTA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	31/05/2022 16:49:13	MARILENE ALVES FRANCO COSTA	Aceito

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CURITIBA, 20 de Junho de 2022

Assinado por:
Maria Cristina Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

ANEXO 1- PORTARIA DE DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DE PROFESSORES DE CRECHE

Prefeitura Municipal de Itaúna
ESTADO DE MINAS GERAIS

PORTARIA Nº 04, DE 09 DE fevereiro DE 2022

Regulamenta a distribuição de Carga Horária dos Professores de Educação Infantil – Creche (PEI-C) do Município de Itaúna e dá outras providências.

O Secretário Municipal de Educação, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 86, inciso I, da Lei Orgânica, em conformidade com o estabelecido na Lei Municipal 3.072, de 15 de junho de 1996, na Lei Municipal nº 3.023, publicada em 12 de junho de 2.000 e na Lei Complementar nº 86, de 27 de setembro de 2.013, que dispõe do regime jurídico dos servidores públicos, mais especificamente dos Professores de Educação Infantil Creche (PEI-C) considerando:

I – a necessidade de regulamentação e orientação a respeito da distribuição de carga horária dos servidores do Município de Itaúna detentores do cargo PEI-C – Professor de Educação Infantil – Creche;

II – os Princípios da Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade e Eficiência;

III – a Lei Complementar Municipal 86, de 27 de setembro de 2013, que institui o cargo de PEI-C – Professor de Educação Infantil Creche no Município de Itaúna, com a carga horaria de 40 (quarenta) horas semanais;

IV – que a distribuição da carga horária dos Professores da rede Municipal de Ensino ocorre na forma do artigo 2º, §4º da Lei Federal 11.738/2008 que reza que: "na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos".

RESOLVE:

Art. 1º Fica definido, no âmbito dos servidores públicos municipais detentores dos cargos de PEI-C – Professor de Educação Infantil – Creche, o regime de horários de trabalho dos professores para as atividades nas creches.

Parágrafo Único – A carga horária dos professores de Educação Infantil exige que os professores trabalhem 2/3 de sua carga horária em regência de turma e 1/3 em atividades extraclasse.

Art. 2º Cada Creche Pública Municipal terá dois grupos de professores, subdivididos em P1 e P2.

§1º- Cada grupo de professores realizará sua jornada em regência de turma da seguinte forma:

I – Para os professores do grupo P1:

a)
b) Às segundas-feiras: de 7h às 11h;
c) Às terças feiras: de 08h20 às 10h e de 11h às 16h;
d) Às quartas-feiras: de 07h às 11h;
e) Às quintas-feiras: de 08h20 às 11h;
f) Às sextas-feiras: de 08h20 às 10h e de 11h às 16h;

II – Para os Professores do grupo P2:

a) Às segundas-feiras: de 11h00 às 16h;
b) Às terças-feiras: de 08h20 às 11h;
c) Às quartas-feiras: de 08h às 10h e de 11h às 16h;
d) Às quintas-feiras: de 08h20 às 10h e de 11h às 16h;
e) Às sextas-feiras: de 08h20 às 11h.

Prefeitura Municipal de Itaúna
ESTADO DE MINAS GERAIS

§2º - Para além dos horários mencionados no parágrafo primeiro, os professores deverão cumprir, semanalmente, consoante definir a gestão da creche, mais dois horários de regência e uma reunião pedagógica, de 7h às 8h20, às terças, quintas e sextas-feiras.

§3º - Os grupos a que se refere o parágrafo anterior serão formados conforme as necessidades da creche e serão feitos pela direção da unidade escolar.

§4º - Os professores eventuais, definidos na Lei Complementar Municipal nº 115, de 7 de julho de 2016, cumprirão seus módulos de acordo com as necessidades da creche e conforme determinado pela direção da unidade escolar.

Art.3º Para fins desta Portaria, consideram-se atividades extraclasse aquelas de capacitação e formação continuada, planejamento, avaliação e reuniões pedagógicas e administrativas.

Art.4º O regime instituído visa que todos os Professores de Educação Infantil - Creche cumpram sua jornada obrigatória em regência de turma, não sendo permitida sua flexibilização.

Art.5º Revogadas as disposições contrárias, esta Portaria entra em vigor na presente data, valendo como publicidade afixação de cópia deste ato no saguão do prédio sede da Prefeitura, sem prejuízo da publicação no Jornal oficial do Município de Itaúna.

Itaúna-MG, 09 de fevereiro de 2022.

Weslei Lopes da Silva
Secretário Municipal de Educação

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL "ALFA"
Regulamentação de carga horária 2022
Portaria 05 de 09 de fevereiro de 2022

Turma	Quem?	7/8h	8/9h	9/10h	10/11h	11/12h	12/13h	13/14h	14/15h	15/16h	Total
Segunda	P1	R	R	R	R	ALM	LEP	LEP	LEP	LEP	4h R 4h LEP
	P2	LEP 07:00 às 10h			ALM	R	R	R	R	R	5h R 3h LEP
Terça	P1	RP 7:00- 8:20	R	R	ALM	R	R	R	R	R	6:40 R 1:20 RP
	P2	R	R	R	R	ALM	LEP	LEP	LEP	LEP	4 R 4 LEP
Quarta	P1	R	R	R	R	ALM	LEP	LEP	LEP	LEP	4 R 4 LEP
	P2	LEP 07:00 às 08:00		R	ALM	R	R	R	R	R	7 R 1 LEP
Quinta	P1	R	R	R	R	ALM	LEP	LEP	LEP	LEP	4 R 4 LEP
	P2	RP - MII 7:00- 8:20	R	R	ALM	R	R	R	R	R	1:20 RP 6:40 R
Sexta	P1	RP - MIII 7:00- 8:20	R	R	R	ALM	R	R	R	R	8R
	P2	R	R	R	R	ALM	LEP	LEP	LEP	LEP	4 R 4 LEP

Legenda:
LEP – LIVRE ESCOLHA DO PROFESSOR (12h /semana)
R- HORAS DE REGÊNCIA (26h e 40min)
RP – REUNIÃO PEDAGÓGICA (1:20/s)
Terça-Feira: Berçários
Quinta-Feira: Maternal II
Sexta-Feira: Maternal III

ANEXO 2- FORMULÁRIO DE PLANEJAMENTO

CMEI "ALFA"

PLANEJAMENTO SEMANAL – EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE)

GRUPO E TURNO:	SEMANA LETIVA:	
PROFESSORES (AS) RESPONSÁVEIS:	P1:	P2:

PROPOSTAS DE ATIVIDADES DA ROTINA SEMANAL: Lanche manhã, oração, chamada, banho de sol, banho, almoço, repouso, lanche tarde, saída.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM: CONVIVER - BRINCAR - PARTICIPAR - EXPLORAR - EXPRESSAR - CONHECER-SE

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E O NÓS (COMIGO); GESTOS E MOVIMENTOS (TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS) / ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO / ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	
a) Buscar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Referencial da Educação Infantil; *b) Citar apenas os principais objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que serão desenvolvidas na semana.*	
Dia da Semana	**Propostas de Atividades**
Segunda-feira *(---/---/---)*	*a) Explanar as propostas de atividades de forma detalhada. O importante é que qualquer professor (a) ou pedagoga (o) seja capaz de ler e compreender o que se propõe, os passos a seguir e os materiais a serem usados.* *b) Registrar a forma como ativará os conhecimentos prévios, quais estratégias serão utilizadas, quais os recursos didático-pedagógicos, sempre com o cuidado de contemplar os direitos de aprendizagem e os campos de experiência;*
Recursos necessários:	
Observações:	

ANEXO 3- CALENDÁRIO ESCOLAR

Secretaria Municipal de Educação – Itaúna
Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Educação Infantil (Creche e Pré-escola)
Calendário – 2022

Janeiro						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Fevereiro						
	D.L. 10				D.E. 05	
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28					

Março						
	D. L. 22				D.E. 00	
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Abril						
	D.L. 17				D.E. 00	
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Maio						
	D.L. 23				D.E. 00	
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Junho						
	D.L. 21				D.E. 00	
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Julho						
	D.L. 11				D.E. 00	
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Agosto						
	D.L. 22				D.E. 00	
D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Setembro						
	D.L. 22				D.E. 00	
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

Outubro						
	D.L. 16				D.E. 00	
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Novembro						
	D.L. 20				D.E. 00	
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Dezembro						
	D.L. 16				D.E.00	
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Início e termino do ano escolar

Início e término do ano letivo

Feriados e Dias Santos

Feriado Municipal (15/08 - Festa do Reinado; 16/09 - Aniversário de Itaúna)

Recessos/Férias Alternadas

Dia Escolar

Dia Nacional do Censo Escolar

Dias Letivos	Dias Escolares
1.º Semestre: 93	1.º Semestre: 5
2.º Semestre: 107	2.º Semestre: 0
Total: 200	**Total: 5**

Projetos Institucionais (Dias Letivos)

28/05 – Lei Municipal nº 4.830/2014– Dia da Valorização da Família

11/06 – Festa Cultural "Festa Junina"

07/09 - Desfile Cívico

24/09 - Virada da Educação

19/11- Dia da Consciência Negra

ANEXO 4- HORÁRIOS DA ROTINA ESCOLAR DO CMEI

CMEI "ALFA"

HORÁRIO DE ATIVIDADES 2022

TURMA	BIBLIOTECA	BANHO DE SOL	PARQUINHO	PÁTIO/CASINHA	VÍDEO	BANHO/CABEÇA
BERÇÁRIO I	SEGUNDA-FEIRA	O BANHO DE SOL É NECESSÁRIO TODOS OS DIAS, NA PARTE DA MANHÃ. LOCAL : LIVRE ESCOLHA	solário	de acordo com a organização	5ªf 13:30	Todos os dias
BERÇARIO II A	SEGUNDA-FEIRA		8:00 2ª e 4ª f.	13:30h 3ª e 5ª f.	5ªf 8:30	Todos os dias
BERÇÁRIO II B	SEGUNDA-FEIRA		8:00 3ª e 5ª f.	13:30h 2ª e 4ª f.	2ªf 8:30	Todos os dias
MATERNAL II A	TERÇA-FEIRA		8h	8:40	3ªf 9h	3ª E 5ª Sempre que necessário
MATERNAL II B	TERÇA-FEIRA		8:20h	8h	6ªf 9h	2ª E 4ª Sempre que necessário
MATERNAL II C	QUARTA-FEIRA		8:40h	8:20h	4ªf 9:30	2ª E 4ª Sempre que necessário
MATERNAL III A	QUARTA-FEIRA		9:40h	9h	3ªf 13:30	3ª E 5ª Sempre que necessário
MATERNAL III B	QUINTA-FEIRA		9h	9:20h	5ªf 10h	3ª E 5ª Sempre que necessário
MATERNAL III C	QUINTA-FEIRA		9:20h	9:40h	3ªf 10h	4ª E 6ª Sempre que necessário

HORÁRIO DE LANCHE

TURMAS	MANHÃ	TARDE
BERÇÁRIOS	SERVIR NAS SALAS A PARTIR DE 7:45	13:30
MATERNAL II A E B	7:45	14:10
MATERNAL II C E MATERNAL IIIA	8:00	14:25
MATERNAL III B E MATERNAL IIIC	8:15	14:40

HORÁRIO DE ALMOÇO

TURMAS	MANHÃ
BERÇÁRIO I	9:50
BERÇÁRIO II A	9:50
BERÇÁRIO IIB	9:50
MATERNAL II A E MATERNALII B	10:10
MATERNAL II C E MATERNAL IIIA	10:30
MATERNAL III B E MATERNAL IIIC	11H