



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

JULIANA SOARES DE OLIVEIRA

**A PROPOSTA EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA: AS CONTRIBUIÇÕES DO
PROJETO ITALIANO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Goiânia
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome: Juliana Soares de Oliveira

Título do trabalho: A proposta educacional de Reggio Emília: as contribuições do projeto italiano para a educação infantil

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)s autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Sheila Santos De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 14/06/2021, às 08:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JULIANA SOARES DE OLIVEIRA, Discente**, em 14/06/2021, às 19:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2129514** e o código CRC **CDA1FE8C**.

Referência: Processo nº 23070.028251/2021-63 SEI nº 2129514

JULIANA SOARES DE OLIVEIRA

**A PROPOSTA EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA: AS CONTRIBUIÇÕES DO
PROJETO ITALIANO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para conclusão do curso de Pedagogia, orientado pela Prof^a. Dr^a. Sheila Santos de Oliveira.

**Goiânia
2021**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira, Juliana Soares de

A proposta educacional de Reggio Emilia: as contribuições do
projeto italiano para a Educação Infantil [manuscrito] / Juliana Soares
de Oliveira. - 2021.

XLVIII, 48 f.

Orientador: Prof. Dr. Sheila Santos de Oliveira.

Trabalho de Conclusão de Curso Stricto Sensu (Stricto Sensu) -
Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE),
Pedagogia, Goiânia, 2021.

Bibliografia.

1. Reggio Emilia; . 2. Pedagogia da escuta; . 3. Aprendizagem. I.
Oliveira, Sheila Santos de , orient. II. Título.

CDU 373.2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos sete dias do mês de junho do ano de 2021, iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**A proposta educacional de Reggio Emília: as contribuições do projeto italiano para a educação infantil**”, de autoria de **Juliana Soares de Oliveira**, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Profª Drª Sheila Santos de Oliveira - orientadora (FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profª Drª Fabiane Lopes de Oliveira. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 9,5 , tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Lopes De Oliveira, Professora do Magistério Superior**, em 07/06/2021, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sheila Santos De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 07/06/2021, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JULIANA SOARES DE OLIVEIRA, Discente**, em 10/06/2021, às 13:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#)

Dedicado à minha mãe, pelo exemplo de perseverança, humildade e fé que sempre me deu.

Dedicado à minha irmã, pela admiração que sempre tive à pessoa que ela é.

Se estou aqui, é por vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, por não ter permitido que eu desistisse. Agradeço pela saúde que me foi concedida e pelas oportunidades que me foram apresentadas para que hoje eu estivesse aqui.

Agradecimento especial à minha mãe e à minha irmã, meus sóis de todos os dias. Sigo por vocês.

Agradeço ao meu pai e a toda a minha família, que direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação. Agradeço em especial aos meus padrinhos Liadário e Dalva, e à Ana Paula, minha parceira de todos os momentos e que sempre acreditou em mim.

Às amigas de curso: Mikaelly, Karolaine, Michelly, Amanda, Thamilly e Isadora, parceiras de tantas alegrias, lutas e vivências na Universidade e na vida além da instituição. Obrigada por tanto.

Aos amigos da vida, Lurian, João Marcos, Marcela e Ana Karla, que me acompanham na vida há anos e que apoiaram o meu processo.

À Universidade Federal de Goiás, que por anos foi minha segunda casa, local de convivências com amigos e profissionais. Fimdo esse ciclo feliz e realizada. Obrigada pela oportunidade.

Às orientadoras, Sheila e Valdeniza, pilares essenciais para a conclusão desse. Sheila, foi uma honra ser sua orientanda.

Aos professores e todos os funcionários de toda a Universidade, que permitiram a caminhada e tanto acrescentaram para a finalização desse percurso.

À mim, que em meio a tantos motivos para desistir e chorar, segui e, hoje, concluo o curso de Pedagogia. O caminho não foi fácil e eu sei como lutei e como sobrevivi para estar aqui hoje. Eu fui e sou capaz de muito!

*“[...] uma nova experiência educacional pode
emergir das situações mais inesperadas.”*

MALAGUZZI, 1999. p. 67

RESUMO

Declarando as crianças como protagonistas do seu processo de aprendizagem, oferecendo à ela uma escuta atenta e oportunizando o desenvolvimento das suas múltiplas linguagens, a proposta educacional de Reggio Emilia se configura hoje como uma referência no que diz respeito à educação da primeira infância. Buscando conhecer e compreender como Loris Malaguzzi e a sociedade italiana desenvolveram tal projeto, o presente trabalho se baseia em autores como Rinaldi (2002) e o próprio Malaguzzi (1999), na busca pela elucidação de tais questões. Para que se compreenda os fatos atuais, rememora-se o que antecedeu à sociedade: traçando uma trajetória da criança pela Europa na Idade Média e no Brasil a partir de meados do século 18, Ariès (1981) e Marcílio (1998) trazem aspectos importantes para que se compreenda a concepção da infância ao longo do tempo. Hoje, o Brasil conta com algumas influências do projeto malaguzziano, em instituições que priorizam a infância livre e o processo de desenvolvimento da aprendizagem, em ambientes simples e com o apoio de pais e comunidade, conforme apresentaremos em linhas gerais. O trabalho foi de cunho bibliográfico, tendo os autores já citados como principais referências.

Palavras-chave: Reggio Emilia; Pedagogia da escuta; Infância e criança; Educação Infantil

ABSTRACT

By declaring children as protagonists of their learning process, offering them attentive listening and providing opportunities for the development of their multiple languages, Reggio Emilia's educational proposal is a reference today regarding early childhood education. Seeking to know and understand how Loris Malaguzzi and the Italian society developed such a project, the present work is based on authors such as Rinaldi (2002) and Malaguzzi (1999), seeking to elucidate those questions. In order to understand the current facts, we recall what preceded society: tracing the child's trajectory through Europe in the Middle Ages and in Brazil from the mid 18th century, Ariès (1981) and Marcílio (1998) bring important aspects to understand the conception of childhood over time. Today, Brazil has some influences from the Malaguzzian project, in institutions that prioritize free childhood and the learning development process, in simple environments and with the support of parents and the community.

Keywords: Reggio Emilia; Pedagogy of listening; Childhood and child; Child education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CONTEXTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA	15
Criança e infância: aspectos sociais e culturais no decorrer da história	15
A trajetória da criança e a educação brasileira	20
A ABORDAGEM EDUCACIONAL EM REGGIO EMILIA E ALGUMAS INFLUÊNCIAS NO BRASIL	28
Reggio Emilia: características e reflexões	28
A influência de Reggio Emilia no Brasil	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

1. INTRODUÇÃO

A fim de compreender o modelo de educação italiano que foi eleito em 1991 pela revista norte-americana *Newsweek* como o melhor do mundo para crianças de até quatro anos, o presente trabalho busca expor e compreender a educação ofertada em Reggio Emilia, cidade italiana da região de Emilia Romagna. Conflitos com a Igreja Católica -até então detentora do monopólio educacional na época-, e a determinação da população em uma nova realidade após o fim da Segunda Guerra Mundial, resultaram em 1946 numa instituição escolar construída pelas mãos das famílias, do pedagogo Loris Malaguzzi e da influência de teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky e John Dewey.

Nesse projeto educacional, a criança é tida como protagonista da sua aprendizagem e o professor é mediador nesse processo. Oferecendo oportunidades de aprendizagem nos mais diferentes ambientes, a “pedagogia da escuta” se configura como um dos alicerces da escola malaguzziana. A presença do *atelier* e da documentação pedagógica também são características fundamentais de Reggio Emilia, de acordo com Rinaldi (2002), considerada a atual sucessora de Loris Malaguzzi.

Contudo, a humanidade nem sempre teve esse olhar dirigido à criança. Por muito tempo, ela foi vista como uma simples miniatura do adulto e até mesmo suas roupas denotavam tal desprezo: o abandono e o infanticídio foram por muito tempo, tolerados na Europa Ocidental. Para se chegar à proposta de Reggio Emilia, é importante entender quais foram os caminhos que a humanidade trilhou até hoje no que diz respeito à infância e assim, Philippe Ariès (1981), Maria Luíza Marcílio (1998) e Zilma Ramos de Oliveira (2002) foram referência do primeiro capítulo. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também foram utilizados para compreender a educação e o cuidado com a criança no Brasil.

Pretende-se então, analisar as contribuições da abordagem malaguzziana para a educação infantil, destacando os impactos da proposta no mundo, reconhecendo que essa concepção:

[...] adota uma perspectiva social construtora, na qual o conhecimento é visto como parte de um contexto dentro de um processo de produção de significados em encontros contínuos com os outros e com o mundo, e a criança e o educador são compreendidos como co-construtores do conhecimento e da cultura. (DAHLBERG; MOSS, 2020. p. 27-28)

Para tal, será verificada a trajetória da criança na Europa Medieval e no Brasil do século XVI, além de compreender a sociedade italiana do contexto pós-guerra. Posteriormente, serão apresentados pensadores que influenciaram o projeto italiano e suas considerações para a infância. Ao final, serão sinalizadas algumas inspirações no Brasil.

A proposta de Reggio Emilia traz à sociedade importantes contribuições para a educação, como o reconhecimento da criança como portadora de inúmeras linguagens, a construção de um novo projeto pedagógico que priorize o diálogo e os encontros entre escola e família (DAHLBERG *et al.*, 1999). Assim, busca-se compreender de que maneira tais colaborações podem auxiliar na construção de uma sociedade pautada na democracia e no respeito à diversidade, visto que em Reggio Emilia a escola é tida: “[...] como antes e acima de tudo, um espaço público e um local para a prática ética e política.” (DAHLBERG; MOSS, 2020. p. 35)

O presente trabalho foi realizado apoiado na pesquisa bibliográfica, utilizando a obra “As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância”, escrito por Edwards, Gandini e Forman (1999). Nessa obra, encontra-se -entre outras importantes falas- uma entrevista com Loris Malaguzzi, o fundador da abordagem Reggio Emilia, aspecto que denota à obra a sua indispensabilidade para o entendimento e análise do modelo de escola italiano.

Outra obra utilizada foi “Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender”, escrita por Rinaldi (2020), atual sucessora de Malaguzzi, presidente da Reggio Children e professora em Reggio Emilia. O livro contém documentos, palestras e entrevistas que propiciam ao leitor um panorama singular da abordagem da educação italiana.

Ao final da leitura, espera-se que o leitor consiga compreender de quais maneiras a abordagem de Reggio Emilia contribui para o desenvolvimento da criança, além da influência do projeto em instituições brasileiras.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA

Neste capítulo, será abordada a história da infância no mundo, principalmente na Europa e no Brasil, apoiando a pesquisa nas obras “História Social da Criança Abandonada”, (MARCÍLIO, 1998), “História Social da Criança e da Família” (ARIÈS, 1981) e “Educação Infantil: fundamentos e métodos” (OLIVEIRA, 2002). Perpassando mais especificamente os acontecimentos a partir da Idade Média no continente europeu, e no Brasil a partir do século XIX, o presente capítulo busca compreender os caminhos que se seguiram no que diz respeito à criança e suas especificidades, até chegar no exemplo de educação mais valorizado em todo o mundo: de Reggio Emilia.

2.1. Criança e infância: aspectos sociais e culturais no decorrer da história

A humanidade e a educação passaram por diversas transformações, sendo elas sociais, políticas, econômicas e culturais, no decorrer da história. A concepção de infância que se tem hoje, por exemplo, é fruto de uma demorada transformação. O Código de Hamurábi, de meados de 1750 a.C. por exemplo, regulamentava o abandono de crianças¹. A mitologia grega também apresenta crianças rejeitadas em suas histórias, como Édipo fora por seu pai ao receber a previsão de que o mesmo o mataria.

Na Grécia Antiga, o enfeitamento ou morte dos filhos era autorizado pelos mais diversos motivos: “Era-lhe permitido matar, vender ou expor os filhos recém-nascidos. A deformidade da criança ou a pobreza da família bastava para que a justiça doméstica decretasse sua morte ou abandono: ‘O aborto era legítimo, e o infanticídio admitido.’” (MARCÍLIO, 1998. p. 23). Contudo, não eram apenas famílias pobres que enfeitavam os seus. Segundo Marcílio (1998), em Roma, as famílias com maior poder aquisitivo rejeitavam seus filhos quando suspeitavam da fidelidade de suas mulheres ou quando os futuros caminhos de heranças já haviam sido decididos.

Sobre a ausência da representação de crianças em obras medievais na Europa do século XII, Philippe Ariès (1981, p. 17) afirmou que “É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. Naquele período as crianças eram representadas como adultos em miniatura, não tendo reconhecimento por si próprias. Por muito tempo, não havia sequer o receio de que quando uma criança morresse sua alma pudesse voltar para assombrar os vivos

¹ Conjunto de leis criado pelo rei Hamurábi na Idade Antiga e ficou conhecido como “olho por olho, dente por dente.”. Disponível em: <<https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-geral/codigo-de-hamurabi>>.

(Ariès, 1981), tamanha era sua irrelevância. As vestes infantis, por algum tempo, também se diferenciavam apenas pelo tamanho reduzido. As crianças assim que desmamavam eram criadas por amas e aos sete anos, já eram introduzidas no seio familiar adulto, presenciando diálogos e atos que hoje causariam horror a quem o visse. A alta mortalidade infantil que havia na Europa Medieval, por exemplo, colaborou para o descaso com as crianças, assim como a falta de higiene e de cuidados básicos. (Ariès, 1981)

A ascensão do Cristianismo durante a Idade Média colaborou para que houvesse mais sensibilidade em relação aos pequenos e, com isso, muitas crianças acabaram sendo deixadas em mosteiros. Marcílio (1998) cita que nesses lugares as crianças teriam o que comer, beber e vestir e o mais importante para os religiosos: seriam salvas pelo batismo. Essa prática deu origem ao *oblatio*, que era a doação de uma criança aos serviços de Deus deixando-a em um mosteiro. Essa prática foi difundida por quase toda a Europa: “[...] a oblata era a mais humana forma de abandono existente. No mosteiro, a criança estava bem mais alimentada, vestida e mais segura do que fora dele. Além de receber uma educação diferente da que era dada na época às demais crianças.” (MARCÍLIO, 1998. p. 36)

Entre os séculos XIV e XV, houve um aumento constante do número de crianças abandonadas, o que requereu uma assistência maior aos enjeitados que chegavam nos locais. A “Roda dos Expostos”, como ficou conhecida, era:

[...] um dispositivo de madeira onde se depositava o bebê. De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criancinha que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante -ou Rodeira- que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido. (MARCÍLIO, 1998. p. 57)

Assim que deixada, a criança era amparada por funcionários do local e sua primeira necessidade era ser batizada e logo após, amamentada. Visando os bons costumes e a moral da família, difundida pelo catolicismo da época, o uso da Roda passou a ser intensificado em inúmeros países, até no Brasil.

O número de crianças que morriam após o abandono em tais dispositivos era alarmante: no começo do século XVIII a cada 1000 bebês abandonados em Paris, 600 morriam antes mesmo de completar um ano. No final do mesmo século, como mostra Bardet (*apud* MARCÍLIO, 1998), o número chegou a 841: o índice de mortalidade poderia chegar a 90% das crianças nascidas em lugares mais pobres de Londres no século XVIII. A partir de

tais números, inicia-se um enfrentamento à situação a partir da preocupação da comunidade médica diante daquele cenário no qual Marcílio (1998, p. 76) afirma que:

Exigiam-se medidas higiênicas mais racionais e científicas para o cuidado, a preservação e o bem-estar das crianças. O impulso didático do Iluminismo se concretizou por meio do esforço para esclarecer o povo em matéria de higiene e saúde pública [...]. Muitos livros, jornais, guias e folhetos foram escritos para educar o povo nas exigências da higiene e saúde.

O sentimento de perda que o Estado passa a sentir sobre cada criança que poderia ter sido salva também foi determinante na mobilização para a diminuição dos índices. A filantropia dos séculos XVIII ao XX, termo que pode ser definido como: “[...] conjunto das obras sociais, caritativas e humanitárias de iniciativa privada, quer sejam confessionais, ou não.” (MARCÍLIO, 1998. p. 73), buscava associar as políticas públicas que começavam a avançar, com o higienismo² e o progresso da nação, indica a historiadora.

Apenas a partir dos séculos XVIII e XIX começaram a nascer as primeiras políticas públicas voltadas ao controle da mortalidade infantil, influenciadas pela evolução da medicina e da ciência. A ideia de que as vidas perdidas pela alta mortalidade eram um desperdício ao Estado começou a dar novos rumos à sociedade. Os abandonados deveriam então se ocupar em serviços, trabalhar em agriculturas, tornar-se soldados, entre outras funções.

Ao se falar na representação da criança em pinturas, o século XVII demonstrou um avanço, afinal, até o momento as crianças até apareciam nas obras, mas sempre em posições secundárias. De acordo com Ariès (1981), foi a partir desse período que a iconografia da criança se tornou mais comum. Nesse século, ela aparecia brincando, na escola ou no colo de sua mãe, movimento concomitante com a chamada “paparicação”, termo que Ariès utiliza para definir o sentimento da sociedade para com a imagem da criança, que era tida como: “[...] uma coisinha engraçadinha” (ARIÈS, 1981, p. X). Tal sentimento pode ser, segundo o autor, considerado o primeiro sentimento de infância. A partir do século XVII se identifica um aumento significativo desse tipo de arte; a partir de agora, todas as famílias queriam possuir retratos de suas crianças.

Até por volta do século XVIII, as chamadas “idades da vida” se tornaram habituais nos registros iconográficos, indica Ariès (1981). O autor traz à luz que tais etapas não eram propriamente biológicas, mas sim ocupações sociais: a primeira idade era conhecida como a

² Movimento que se iniciou no século XVIII e se caracterizou na época pela prevenção de doenças a partir de medidas de higiene adequadas ao próprio corpo e objetos pessoais, como roupas e mamadeiras; aleitamento artificial com leite fervido de animais e vacinas.

dos brinquedos, visto que os pequenos se ocupavam com objetos como bonecas e cavalos-de-pau para se divertir. A próxima era a da escola, momento em que as meninas eram instruídas com ofícios do lar e os meninos com leituras. A idade do amor era a terceira fase, caracterizada por relações amorosas e eventos, como festas; a quarta idade era a da guerra, do homem armado, e a última era chamada de sedentária, identificada por homens com uma grande barba ocupando-se com leituras e estudos.

Outro aspecto relevante foram as vestes infantis: é a partir do século XVII que a criança passa a possuir trajes exclusivamente de sua idade. Uma característica importante da época foram as “tiras” presas às roupas das crianças que ainda aprendiam a andar, e desapareciam com o crescimento das crianças, aspecto que se tornou um signo da fase infantil. A evolução nos trajes beneficiou primeiramente os meninos que passaram a ser mais facilmente diferenciados dos homens do que as meninas das mulheres. No caso dessas, nada as diferenciava de mulheres adultas até meados do século XVIII, momento em que as tais fitas, que nada mais eram do que “mangas” que caíram em desuso, passaram a diferenciar os gêneros das crianças, segundo Ariès (1981).

Como dito anteriormente, a mistura entre adultos e crianças em diferentes ambientes ocorria com frequência. Não era sabido da importância de se ter espaços e vocábulos distintos quando na presença dos pequenos, tendo em vista a imaturidade da fase infantil, e assim, as crianças viam e presenciavam conversas e práticas do círculo de homens e mulheres sem a menor cautela. Ariès (1981) afirma que a questão religiosa passou a se atentar a tais práticas e a partir de escritos, apontou a responsabilidade dos pais para com os seus filhos: eram encarregados por seu corpo e alma diante de Deus.

Sendo assim, a sociedade e o cristianismo passaram a assumir a importância das escolas para a vida das crianças, pois esse seria um local de desenvolvimento e maturação antes que seus filhos adentrassem o mundo dos adultos. Se antes as crianças eram instruídas nos espaços em que se inseriam -no caso, com os adultos-, agora ela possuiria um espaço próprio para a sua idade, a fim de prepará-la para o futuro. Em meados dos séculos XVI e XVII as organizações jesuíticas, por exemplo, passaram a ser direcionadas à escolarização de crianças e jovens. À vista disso, a família passa também a assumir uma nova função: a moral e também a espiritual, revelando assim uma aproximação entre família e criança, conforme Ariès (1981).

Retomando os aspectos econômicos e sociais, Marcílio (1998) especifica que a partir do século XVIII a sociedade passou a reconhecer a necessidade do Estado em interceder pelos

mais vulneráveis economicamente, visando um maior controle dessa população. A filantropia foi um aspecto marcante nesse período, pois objetivou tal controle populacional a partir de táticas pedagógicas, segundo a autora.

A diminuição do índice de mortalidade infantil junto com um aumento no número de nascidos, culminou para um aumento da população europeia, o que fez do século XIX o século da criança abandonada, informa Marcílio (1998). Um fato curioso é que os pequenos eram abandonados predominantemente em países católicos: isso se explica, segundo Marcílio (1998) pelos efeitos advindos da Reforma Protestante nos outros países (século XVI). O movimento religioso, entre outros aspectos, delegou aos preceptores a total responsabilidade quanto à vida da criança.

O aumento da ilegitimidade e o abandono praticado por pais pobres fizeram com que o número de crianças abandonadas na Europa nos séculos XVIII e XIX atingisse níveis preocupantes. Em 1764, na Rússia, é fundada a Casa de Expostos de Moscou: seria um local para o cuidado de crianças abandonadas. Entretanto, ele fora idealizado para quinhentas crianças, número ultrapassado pelo dobro já na sua abertura. Outras casas para expostos foram abertas, o que resultou em um número espantoso de 30 mil crianças em casas de amas-de-leite, diz Marcílio (1998).

A precariedade dos locais era alta e um dos fatores preocupantes era a escassez de amas-de-leite, o que culminou mais tarde na amamentação por leite de animais. Com o avanço da medicina e com pesquisadores como Luís Pasteur, a esterilização do leite de vaca se tornou um marco para a nutrição infantil, visto que seu transporte e conservação eram mais fáceis e assim, as crianças seriam melhor alimentadas, diminuindo assim os índices de mortalidade.

Marcílio (1998) sinaliza ainda que na França, desde 1837, havia um regimento quanto ao abandono de crianças, ação essa que viabilizou suporte às mães. A filantropia associada ao higienismo determinou um maior cuidado em relação ao asseio e ao bem-estar da criança, o que resultou no crescimento de novas entidades direcionadas à criança. Em 1840, na França, surgiram as primeiras creches, com função de cuidado provisório enquanto seus progenitores trabalhavam, o que para Marcílio (1998) ajudou na diminuição do número de crianças abandonadas.

Como consequência disso, as Rodas dos Expostos começaram a ser fechadas e um novo olhar para a criança passou a ser percebido. A adoção passou a ser (re)considerada sem os antigos pré-requisitos apenas após a Segunda Guerra Mundial, segundo a autora. Na

Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) pelos Direitos da Criança em 1989 tem-se pela primeira vez o discurso de constatação da criança como sujeito de Direito.

É visto que o caminho da comprovação da criança como possuidora de Direito não foi nem por um momento fácil ou rápido. Em passos lentos e cobertos de obstáculos, o caminho para um olhar mais atento à criança foi alcançado apenas no século passado, expondo o descaso para com a infância por tanto tempo. Infelizmente, ainda hoje existem pessoas e situações que permitem o descaso com a criança: trabalho infantil, desnutrição e exploração são alguns exemplos de tais condições.

Entretanto, existem locais e pessoas que concedem à infância um valor admirável; um deles é a escola fundada por Loris Malaguzzi em Reggio Emilia (Itália) no período pós Segunda Guerra Mundial. O capítulo seguinte trará informações sobre como tal instituição incentiva a criança a explorar os mais diversos ambientes e a expressar as suas linguagens de diferentes maneiras, especialmente pela chamada representação simbólica. Nesse sistema educacional, a criança é possuidora das chamadas “cem linguagens” e é convidada a explorá-las, com teatro de sombras, músicas e no chamado *atelier*, uma das especificidades da escola italiana.

2.2. A trajetória da criança e a educação brasileira

O costume de abandonar crianças foi um hábito que infelizmente chegou ao continente americano a partir da colonização. Em países como o México e o Brasil, os espanhóis e portugueses difundiram tal prática que até então não era comum, posto que os índios não abandonavam os seus filhos, conforme Marcílio (1998).

Tal influência, juntamente com a Igreja Católica -que condena (ainda) a vida sexual das mulheres solteiras-, resultou no grande índice de abandono infantil por parte das mulheres da elite, como forma de se livrarem da culpa e da vergonha familiar pelo pecado cometido. Marcílio (1998) diz ainda que o modo de vida europeu monogâmico e sacramental, foi de difícil assimilação pelos pobres, negros e índios no continente e uma das alternativas também foi o abandono.

Com isso, muitas crianças passaram a ser rejeitadas e as Câmaras Municipais brasileiras eram as responsáveis por elas na ausência dos pais ou responsáveis. Entretanto, Marcílio (1998) menciona que a omissão e a negligência para com os pequenos era muito comum, fazendo com que os expostos ficassem à mercê da caridade civil. Os jesuítas se

dedicavam exclusivamente à catequização do índio, deixando de lado o negro, a mulher e suas crianças.

A Companhia de Jesus abriu colégios no Brasil, chamados de Confrarias do Menino Jesus, em Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo. Nesses colégios, Marcílio (1998) relata que eram recebidos apenas abandonados provenientes de Portugal, não sendo permitido o ingresso das crianças brasileiras que tivessem sido abandonadas.

As Câmaras Municipais eram as únicas instituições formalmente responsáveis pelos abandonados, segundo Marcílio (1998). Porém, a influência religiosa fez com que a sociedade olhasse pelas crianças expostas, tendo como recompensa final a vida eterna no paraíso após a morte e na terra, o reconhecimento de benevolência perante as pessoas, o que marcou segundo a autora a fase caritativa de assistência ao abandonado.

No ano de 1828 foi criada a Lei dos Municípios, que direcionava o cuidado dos expostos às Santas Casas de Misericórdia, nos locais em que as houvesse. A sociedade viu então uma oportunidade: era interessante pegar uma criança abandonada para criar, dando-lhe de comer, vestir e onde morar enquanto essa criança fizesse os serviços de casa e/ou roça, ao invés de se comprar um escravo. Esse movimento cresceu, e muitas famílias assim o fizeram.

Algumas famílias criavam os abandonados como sendo seus próprios filhos, os chamados agregados. Para esses, isso também apresentava vantagens, afinal, as chances de se sobreviver fora das instituições era maior, e ser criado por uma família poderia criar mais chances de um futuro casamento, diz a historiadora.

Nesse período -século XIX-, existiam poucas formas de atendimento ao infante abandonado, tendo a criança ficado a cargo do cuidado de fazendeiros no meio rural, como mostra Oliveira (2002). É importante ressaltar que no Brasil, os abandonados eram geralmente frutos da exploração/violência sexual praticada pelos brancos contra as mulheres indígenas e negras. Nas zonas urbanas, os abandonados eram deixados nas Rodas dos Expostos: no Brasil, houve um clamor para a criação das mesmas, como forma de assistir os abandonados. Em 1726, na Bahia, criou-se a primeira Roda dos Expostos, copiando o modelo de Lisboa.

Entretanto, a criação da Roda não diminuiu o índice de mortalidade vigente no país. Um visitante³ relatou à Portugal que ao visitar a instituição do Rio de Janeiro (fundada em 1738) presenciou uma calamidade: em treze anos, a Roda recebeu doze mil crianças e dessas,

³ Relato de Moreira de Azevedo ao imperador Pedro I na Fala da Assembleia Constituinte de maio de 1823.

apenas mil sobreviveram. Marcílio (1998) traz que a falta de ventilação e luz, o alto número de crianças e as condições sanitárias do local foram decisivas para o índice.

A terceira Roda foi criada no Recife no ano de 1789 e, após a independência do país, foram criadas dezenas de outras, a partir da tomada de consciência sobre a situação dos abandonados, sendo uma das primeiras Rodas criada em São Paulo no ano de 1825, diz Marcílio (1998). Ao longo do século XIX, há o desenvolvimento do viés liberal no país, concomitantemente, segundo a historiadora, houve também a diminuição da caridade realizada até então.

O espírito de filantropia presente agora oportunizou obras beneficentes e as Santas Casas de Misericórdia passaram a perder a sua autonomia para os governos. O país contabilizou ao todo quinze Rodas, sendo a de São Paulo a última a ser fechada apenas em 1951. O fim dos dispositivos ocorreu justamente pela chamada medicina filantrópica, indica Marcílio (1998). As amas-de-leite -subordinadas a um governo mercenário- eram as principais responsáveis, segundo a autora, pela alta mortalidade infantil e por isso, foram terminadas de suas funções.

Agora, a amamentação se daria pelo leite de vaca ou leite condensado, sob cuidados das próprias funcionárias da Roda. Outro fator importante foi a implementação de escritórios abertos nas instituições, ação que possibilitava a visão dos pais ou da própria mãe que deixavam as crianças. Assim, Marcílio (1998) mostra que as Rodas passaram a receber cada vez menos crianças.

Em vista do caos em que se encontravam as Santas Casas, a Igreja Católica, na tentativa de mudar tal cenário, traz em 1848 -por iniciativa do bispo Dom Viçoso-, as primeiras doze filhas da caridade, da capital francesa. Marcílio (1998) traz a luz que a finalidade de tal vinda era iniciar as obras de educação das meninas abandonadas. Para isso, elas passaram a dirigir colégios e também hospitais e Santas Casas, além de terem criado os chamados asilos para infância. Tais asilos passaram a receber crianças de pais conhecidos e por tempo limitado, o que deu à instituição um caráter de creche, afirma Marcílio (1998). A partir de meados do século XIX, as instituições de internamento das meninas passaram a oferecer também educação elementar e profissional.

Em 1875 e 1877 foram fundados os primeiros jardins de infância do Brasil -Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente-, geridos por associações privadas, e em 1896 surge o primeiro jardim de infância público do Brasil, que contraditoriamente atendia às classes mais favorecidas da sociedade.

Em 1888, tem-se no Brasil a Abolição da Escravatura. A Lei Áurea propiciou o estabelecimento da república como forma de governo já no ano seguinte e assim, houve a migração das pessoas residentes de zonas rurais para zonas urbanas, visando oportunidades de emprego. Os filhos dos escravos não mais iriam assumir a posição de seus pais, o que acarretou, segundo Oliveira (2002), uma nova problemática.

A Proclamação da República de 1889 ocorre em meio a um contexto de “renovação ideológica” (OLIVEIRA, 2002. p. 94) e, na tentativa de alinhar o cuidado da criança com os avanços científicos da época, entidades particulares fundam em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, movimento que, segundo a autora, propicia a criação do Departamento da Criança em 1919, sendo essa uma iniciativa governamental.

A concepção liberal no Brasil foi um projeto que visava a “construção de uma nação moderna” (OLIVEIRA, 2002. p. 92) e seguindo influências internacionais, trouxe o movimento escolanovista no final do século XIX. Esse movimento obteve apoio de grandes nomes, como Anísio Teixeira e Rui Barbosa, e tinham como pilar a crença na educação como principal forma de democratização da sociedade. O principal ponto de discussão segundo a autora foi: se essa educação a ser ofertada aos mais vulneráveis economicamente seria um serviço de caridade não seria obrigação do Estado custeá-lo.

A partir do movimento escolanovista, os conhecidos “jardins de infância” de Friedrich Fröbel começaram a ser discutidos no Brasil. A ideia era oferecer cuidado e educação às crianças mais pobres, com a intenção de diminuir a pobreza e equalizar a sociedade. Assim, vê-se que “[...] nesse momento já aparecem posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos mais desafortunados socialmente.” (OLIVEIRA, 2002. p. 93)

A partir do século XX há no Brasil o crescimento das atividades industriais, com o aumento do número de fábricas. Com a maioria dos homens trabalhando nas roças, Oliveira (2002) indica que as fábricas não tiveram opção a não ser admitir mulheres como funcionárias, o que seria uma dificuldade para as que tivessem filhos. À vista disso, as mães encontravam mulheres que cuidavam de seus filhos durante o ofício, as chamadas criadeiras. Por causa da alta mortalidade advinda das péssimas condições sanitárias e nutricionais, Oliveira (2002) mostra que as criadeiras ficaram conhecidas como “fazedoras de anjos”, tamanha precariedade.

A imigração presente no país fez com que as fábricas contratassem mais homens do que mulheres, o que não diminuiu a pressão para a criação de estabelecimentos de cuidado

com os filhos. Os trabalhadores agora reivindicavam essas instituições e o fizeram através de sindicatos. Como maneira de atrair trabalhadores, em 1889 a historiadora informa que foi criada a Creche da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Com isso, viu-se que a produtividade dos trabalhadores se tornou maior, agora que os pais poderiam contar com o cuidado de seus filhos. Entretanto, a sociedade patriarcal ainda via a mulher como única e exclusivamente mãe e “do-lar”.

A reivindicação pelas creches passou a ser dirigida ao Estado. No ano de 1923 há a primeira regulamentação do trabalho da mulher que previa a instalação de creches, além de salas de amamentação que deveriam ser próximas ao trabalho da mãe (Oliveira, 2002). Um ano antes, o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Criança no Rio de Janeiro trouxe temáticas como educação higiênica e ênfase da mulher como cuidadora e nesse contexto, surgem as primeiras regulamentações do atendimento de crianças em instituições maternas e jardins de infância, diz a pedagoga.

Em 1924 educadores fundaram a Associação Brasileira de Educação, a partir da preocupação com a qualidade do trabalho pedagógico exercido nas instituições, segundo Oliveira (2002). Tais discussões foram dirigidas aos jardins-de-infância, nos quais apenas crianças de níveis econômicos mais elevados estudavam. Oliveira (2002) revela ainda que crianças de camadas mais populares estudavam nos chamados parques infantis, que não seguiam os modelos escolanovistas. A Consolidação de Leis do Trabalho (CLT), do governo Vargas, a partir de 1930, auxiliou as mães trabalhadoras, e entre outros pontos facilitava a amamentação durante a jornada de trabalho.

A partir do século XX, assiste-se no Brasil movimentos a favor da educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por exemplo, foi um documento assinado em 1932 por grandes nomes brasileiros, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, esse último um grande defensor da educação pública, gratuita, laica e de qualidade, e visava uma reforma no âmbito educacional, objetivando maior força à escola pública a fim de reduzir as desigualdades sociais.

O documento pretendia uma renovação educacional, colocando o educando como centro da ação pedagógica, alterando o método educacional que vigorava até então. A primeira grande reivindicação manifestada foi em favor da escola pública e o Estado deveria assegurar a educação a todas as classes, o que fez do Manifesto um marco para a evolução da educação no país.

Oliveira (2002) cita que a concepção da educação voltada para crianças assume um novo olhar na década de 1940, fruto das novas perspectivas higienistas, filantrópicas e da puericultura da época, fazendo com que o governo ofertasse projetos para saúde e assistência. O trabalho feito nas creches era basicamente cuidar das crianças com alimentação e higiene, sem ter ainda uma perspectiva pedagógica.

Com a crescente industrialização no país, houve um aumento no número de trabalhadoras -muitas vezes mães- nos mais diferentes ramos, o que fez aumentar a procura por creches. Desse modo, em 1961 criou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que assegurava a educação pré-escolar aos menores de sete anos e ainda estimulava a criação de locais em parceria com empresa e instituição para a educação das crianças.

Discussões acerca da educação oferecida às camadas mais pobres da sociedade começaram a ser feitas nos Estados Unidos e no continente europeu. A chamada “educação compensatória”, segundo Oliveira (2002), passou a ser amplamente discutida como forma de diminuir a desigualdade social, sem, entretanto, ter uma reflexão mais profunda sobre os reais motivos de tal distância e assim, foram sendo realizadas outras propostas para essas creches.

Com a entrada cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, a elite passou a procurar por creches particulares, nas quais era defendida a importância do desenvolvimento de aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena, de acordo com Oliveira (2002). Há aqui a influência de médicos e psicólogos, que traziam a importância de propiciar o desenvolvimento da criança desde o seu nascimento, enfatizando a criatividade e sociabilidade (Oliveira, 2002).

Dessa forma, o aumento da procura por tais instituições impulsionou a municipalização da educação pré-escolar pública, afirma a pedagoga. O Projeto Casulo (1977) da Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi realizado em muitos municípios e treinava alunas com o segundo grau para estruturarem atividades voltadas ao público infantil, enfatizando o combate à desnutrição.

Para competir com a LBA, Oliveira (2002) cita que o Governo Federal fundou um programa que tinha como objetivo principal erradicar o analfabetismo de pessoas adultas: o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Tal iniciativa não tinha como propósito principal a aprendizagem em si, e foi extinta em 1985.

Com o fim da ditadura militar em 1985, a exigência por combate à desigualdade juntamente com a democratização do país, traz à tona que as creches não eram somente responsabilidade da família, mas sim do Estado. Novas propostas para tais instituições surgem

no Plano Nacional de Desenvolvimento de 1986, e em 1988, a Constituição Federal reconheceu que a educação em creches era dever do Estado e direito da criança, produto da luta do movimento operário e feministas, diz Oliveira (2002).

Novos debates acerca da estimulação cognitiva nos mais diferentes âmbitos nos anos de 1980 e 1990 resultaram na criação, por pedagogos, de programas infantis, com o objetivo de reduzir a retenção dos primeiros anos escolares, segundo Oliveira (2002). A autora mostra que o Projeto Curumim e o Programa Rá-Tim-Bum foram estreados pela TV Cultura em São Paulo e o projeto passou então a alcançar um maior público infantil, visto que poderia ser assistido na televisão.

Em 1990 é promulgado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente que segundo Oliveira (2002) materializou as conquistas dos direitos da criança. Seis anos depois, é aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que: “[...] estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica, conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social” (OLIVEIRA, 2002. p. 117). Um dos pontos de destaque da Lei 9394/96 é a inclusão da Educação Infantil como parte da educação básica.

Hoje, segundo o Ministério da Educação (MEC), a rede pública municipal de educação infantil conta com mais de 76% das matrículas, contra menos de 30% da rede particular. A Educação Infantil se desenvolveu ao longo dos anos e hoje conta com políticas e projetos próprios para a sua execução, denotando assim uma maior relevância desse nível educacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que em 2017 foi homologada no país. O documento estabelece conteúdos e objetivos de aprendizagem, inclusive na Educação Infantil, o que acaba por estagnar a aprendizagem das crianças.

Vimos então uma importante evolução na área da Educação Infantil. Entretanto, é de tamanha importância que os professores se dediquem à reflexão de suas práticas em sala de aula, de forma a proporcionar às crianças uma educação libertadora, na qual ela seja realmente um sujeito de direito à aprendizagem: ela deve ter o direito de conhecer, explorar, manusear e aprender sobre tudo que a envolve, e não realizar apenas atividades em folha sobre o alfabeto, como se percebe em muitas escolas.

Inspirado na proposta italiana, temos em Goiânia os CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEIs), locais onde as práticas pedagógicas são realizadas na luz de Reggio Emilia. Outra instituição é o Ateliê Carambola (SP), uma escola que baseia seu projeto nos interesses principalmente das crianças. O projeto pedagógico se alicerça na escuta

e no desenvolvimento das várias infâncias que a criança possui, dando valor ao brincar e ao descobrimento do mundo em que a criança vive.

Outra instituição que segue essa linha é o Espaço Escola Flamboyant, localizado em Uberlândia (MG). A instituição acredita que toda a comunidade (família, crianças e professores) possuem papel fundamental para a construção do conhecimento e o espaço físico da escola foi pensado para proporcionar à criança um mundo de descobertas e possibilidades, sendo um ambiente seguro e protegido. Projetos como “Invencionices”, “Palhaçaria”, “Ateliê no quintal” e “Noite mineira” revelam um espaço diferenciado para a criança.

A partir disso, o próximo capítulo trará informações e a história da pedagogia de Reggio Emilia, para que se possa conhecer sua trajetória e entender o que a levou a ser considerada a melhor do mundo em 1991 por uma revista nova iorquina. Com tantos projetos diferenciados, o que se destaca na escola italiana? Quais seus projetos e suas intencionalidades com a criança? Todas essas e mais algumas questões tentarão ao máximo ser respondidas no próximo capítulo, com base em leituras próprias sobre a instituição.

3. A ABORDAGEM EDUCACIONAL EM REGGIO EMILIA E ALGUMAS INFLUÊNCIAS NO BRASIL

O presente capítulo busca compreender o sistema de educação implementado em Reggio Emilia, na Itália, e as instituições nela baseadas aqui no Brasil. Embasado nas obras “Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender”, de Carla RINALDI (2020) e “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância” de Carolyn EDWARDS, Lella GANDINI e George FORMAN (1999), pretende-se estudar as questões que envolvem o projeto educacional que já foi eleito o melhor do mundo para crianças de até quatro anos. No Brasil, algumas instituições se baseiam em tal projeto e dessa forma, procura-se saber quais as contribuições desse projeto para a educação infantil.

3.1. Reggio Emilia: características e reflexões

Reggio Emilia é uma cidade situada na região de Emilia Romagna, pertencente ao nordeste da Itália. Conta hoje com aproximadamente 169 mil habitantes e possui mais de 30 escolas municipais voltadas às crianças a partir de poucos meses aos seis anos de idade (RINALDI, 2020. p. 20). Hoje, a cidade é reconhecida pelo seu projeto de ensino voltado à primeira infância, projeto esse que possui enfoque na representação simbólica e na presença do *atelier*, espaço que disponibiliza as mais diferentes representações artísticas à criança, como fotografias, argila, pintura e teatro de sombras. Entretanto, para chegar à tal instituição, o sistema educacional do país passou por algumas questões.

A unificação do Estado italiano ocorreu apenas em meados de 1860 e a questão educacional das crianças esteve no meio do conflito entre Igreja Católica e Estado (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Por volta de 1800 começaram na Europa movimentos em favor da criança, o que manifestava certa preocupação com saúde, alimentação e higiene. Os autores mostram que na Itália, em 1820, verifica-se o surgimento de instituições voltadas para a criança desvalida, ou seja, de função caritativa, com o propósito de solucionar a criminalidade e formar melhores cidadãos:

Para crianças pequenas, surgiram instituições que [...] foram precursoras dos dois principais programas de educação pública para a primeira infância oferecidos atualmente na Itália: os centros para a primeira infância (*Asili Nido*), atendendo bebês dos 4 meses aos 3 anos, e as escolas pré-primárias (*Scuole dell’Infanzia*), atendendo crianças dos 3 aos 6 anos de idade (ROSS, 1982 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999. p. 30)

Os *Asili Nido* abrangiam as creches (*presepi*), que foram sendo vinculadas ao local de trabalho de suas mães, geralmente em fábricas e indústrias, dado que suas progenitoras agora exerciam ofícios fora do lar. A partir do século XIX, após a unificação italiana, os projetos das instituições até então particulares, passaram a receber apoio municipal, buscando assim, a anulação do caráter de caridade. A ideia, segundo Edwards, Gandini e Forman (1999) era oferecer serviços de saúde e assistência às mães, visando a diminuição da mortalidade infantil e com o processo de industrialização cada vez mais presente na Itália, urge a necessidade de um maior enfoque no cuidado da criança. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999)

No ano de 1922, o regime fascista reinante na Itália, trouxe sua ideologia até mesmo para as maternidades, informam Edwards, Gandini e Forman (1999). Maria Montessori funda a Casa das Crianças (*Casa dei Bambini*) na Itália, com um método educacional que enfatiza a liberdade, autonomia e coloca a criança no centro da abordagem pedagógica, mas foi deposto pelo fascismo italiano por possuir uma abordagem científica. O método das irmãs Agazzi (que consiste em atividades da vida diária, com foco basicamente na prática), foi então eleito como o oficial e controlado pela Igreja Católica, contabilizando em 1933 mais de 60% das escolas regionais. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999)

Em 1946, tem-se o final da Segunda Guerra Mundial e o fim do regime fascista no país. A população clamava agora por um novo modelo de governo; tal clamor ascende a determinação em construir com as próprias mãos um novo lugar. Edwards, Gandini e Forman (1999) esclarecem que o governo estatal passava nesse período por diversas transformações, o que acabou diminuindo o poderio da Igreja.

As famílias, na década de 1950, começaram a se atentar para a importância da educação. A influência de Célestin Freinet e John Dewey chega ao território italiano junto com o movimento pela “escola popular”, vindo da França. A população percebeu que o Partido Democrático Cristão não desejava mudar a situação da educação e no ano de 1951 é fundado o Movimento de Educação Cooperativa (MCE), liderado por Bruno Ciari, que objetivava implementar as técnicas de Freinet nas escolas. Um fato interessante revelado por Edwards, Gandini e Forman (1999) é que apenas em regiões administradas pela esquerda foram implementados sistemas progressivos de educação, em oposição às cidades controladas pelo Partido Democrático Cristão.

As ideias de Bruno Ciari podem ser consideradas uma grande influência -juntamente com as de Loris Malaguzzi- para a educação proposta em Reggio Emilia, pois:

O grupo formado em torno de Ciari acreditava que a educação deveria liberar a energia e as capacidades infantis e promover o desenvolvimento harmonioso da criança como um todo, em todas as áreas- comunicativa, social, afetiva e também em relação ao pensamento científico. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999. p. 33)

Ciari acreditava que um mundo mais justo e igualitário só seria alcançado pela educação de qualidade oferecida à primeira infância e ao participar de inúmeros debates, encontrou-se pessoalmente com Loris Malaguzzi. Algumas proposições eram de suma importância para Bruno Ciari, como por exemplo: as salas de aula deveriam contar com dois professores titulares, deveriam ter no máximo vinte crianças, a equipe pedagógica (professores, coordenadores etc) trabalharia sem hierarquia e as turmas seriam classificadas por idade em um período e no outro, poderiam se misturar à outras faixas etárias. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999)

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, a cidade de Reggio Emilia inaugurou as primeiras instituições para a primeira infância, e mais tarde, os 604 centros infantis da região passaram a ser geridos pelos municípios. Em 1971, com apoio de trabalhadoras e também do movimento feminista, cria-se uma lei nacional que prevê a criação de centros infantis que ofertassem também “serviço social para as famílias e [...] o desenvolvimento harmonioso dos bebês” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999)

Em 1977, é instituída uma lei que equaliza os salários de homens e mulheres na Itália. Edwards, Gandini e Forman (1999) esclarecem que todas as leis nacionais foram essenciais para o desenvolvimento do país, incluindo o aspecto educacional. Os autores nos mostram ainda que a visão dos educadores quanto ao cuidado com a criança, juntamente com o alto investimento da região para a educação, fizeram com que Reggio Emilia se distinguisse e evoluísse na esfera pedagógica.

Abordar esse contexto histórico foi necessário para que pudéssemos entender o que precedeu a experiência ocorrida em Reggio Emilia. Situando-nos novamente no final da Segunda Grande Guerra, falaremos sobre a relação de Loris Malaguzzi com a educação para a primeira infância no território italiano.

Loris Malaguzzi (1920-1994) foi um pedagogo nascido na cidade de Correggio, na Itália. Formado pela Universidade de Urbino, tornou-se professor do nível primário na mesma região. Após anos trabalhando em instituições geridas pelo estado, Malaguzzi opta por sair de seu emprego, já que, em entrevista à Gandini (1999, p. 61), o pedagogo afirma que : “[...] a escola continuava seguindo seu próprio curso, aderindo para a estúpida e intolerável

indiferença para com as crianças, à sua atenção oportunista e obsequiosa para com a autoridade [...], empurrando um conhecimento pré-embalado”. Assim, Malaguzzi decide estudar psicologia no Centro Nacional de Pesquisa (CNR) e quando volta à Reggio Emilia, funda uma instituição de saúde mental municipal oferecida para crianças com dificuldades na escola. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999)

Loris Malaguzzi relata à Gandini (1999, p. 59) que em 1945 ouviu histórias sobre pais que estavam literalmente construindo uma escola para crianças pequenas, com tijolos e pedras que sobraram dos confrontos da guerra e não demorou em averiguar:

Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada.

Presenciando o empenho daquela comunidade em construir um espaço voltado à educação infantil em Reggio Emilia a partir das ruínas deixadas pela guerra, o pedagogo revela à Gandini (1999) que se viu deslumbrado. Enquanto conversava com os responsáveis pela construção, Malaguzzi revelou ser um professor e a comunidade não exitou em convidá-lo para se juntar à escola. A venda de um tanque abandonado, a doação da terra por um fazendeiro e a determinação da população em construir uma escola deu origem, em Villa Cella, à chamada “escola do tanque”.

A influência de Loris Malaguzzi começava a ganhar terreno. Àquela comunidade, não faltou esperança e fê; ao pedagogo, não faltou determinação e entusiasmo. Malaguzzi afirma, em entrevista à Gandini (1999), que em oito meses, a escola do tanque se ergueu e logo após, sete outras escolas também geridas por pais foram fundadas.

Em 1963 são criadas as primeiras escolas de tal proposta sob autoridade municipal, o que foi motivo de alegria pela equipe. Malaguzzi, em entrevista à Lella Gandini (1999) mostra que as instituições contavam com duas salas de aula, com capacidade total para 60 crianças. Uma delas foi chamada de “Robinson” e representou um grande marco, pois a sociedade reconheceu a necessidade de se ter uma escola secular para crianças pequenas, rompendo assim com o domínio da educação pela Igreja Católica. Três anos após a sua fundação, o pedagogo informa que a escola -até então em um prédio de madeira-, se incendiou; entretanto, um ano depois do acidente, ela foi reconstruída e agora em um prédio de concreto, o que denota a relevância que a instituição obteve.

Pela falta de informação da sociedade sobre a escola, inicialmente foi difícil encontrar alunos e a ideia foi levar a instituição para a cidade. Malaguzzi (1999) diz que era urgente que toda a equipe conquistasse o respeito e a confiança dos pais das crianças e da sociedade em geral, e assim, uma vez por semana, crianças e equipe pedagógica visitavam a cidade, levando materiais e expondo em praças públicas. A população se mostrou curiosa sobre a proposta da instituição, o que fez com que mais pessoas conhecessem a escola e o que era feito nela. Na entrevista dada à Gandini (1999, p. 62), Malaguzzi revela que para ele era fundamental:

[...] reconhecer o direito da criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar nossos pontos de vista, de modo a jamais termos certezas demasiadas.

Em 1972 o Conselho Municipal -compondo-se até mesmo da sua parte católica-, votou em favor das regras e outros regulamentos propostos por Malaguzzi e sua equipe, para que fossem implementados nas escolas municipais, mostra a entrevista concedida à Gandini (1999). Mas em 1976, o porta-voz do Governo Católico iniciou uma campanha de difamação contra as tais instituições, em especial contra as que estavam sob regência de Malaguzzi. A situação fez com que o pedagogo convidasse todo o clérigo local para um debate aberto na própria instituição, debate esse que durou cerca de cinco meses, como afirma Malaguzzi (1999).

Tudo isso ocorreu pela perda do monopólio da educação pela Igreja, que sentia estar perdendo público, haja visto que além da diminuição dos alunos, houve também o fim da destinação de dinheiro federal para empreendimentos educacionais religiosos. (GANDINI, 1999). Vale lembrar que as freiras incumbidas da função educacional de crianças pequenas da época não possuíam grau de ensino para tal e também não recebiam salário. O pedagogo diz na entrevista dada à Gandini (1999) que nos anos 1960 o número de crianças na escola era de menos de um terço e a quantidade de professores religiosos chegava a quase 90%.

Outro aspecto que, segundo Malaguzzi (1999) contribuiu para o ocorrido foi a expansão da experiência⁴ de Reggio Emilia; cada vez mais as pessoas conheciam as instituições e percebiam as limitações encontradas na maioria das escolas vinculadas à Igreja Católica. A partir da década de 1980, o projeto de Malaguzzi passou a ser conhecido em

⁴ Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 26) mostram que o termo “modelo” não é usado em Reggio Emilia, visto que o que é realizado na escola não segue um padrão ou alguma fórmula estática.

outros países da Europa. O pedagogo conta à Gandini (1999) que foi à Suécia levando a experiência “Quando o Olho Salta Sobre o Muro”, realizada na escola. Essa foi a primeira de várias outras que mais tarde o levaram a ser conhecido e reconhecido mundialmente. No ano de 1991, a revista norte-americana *Newsweek* elege a Escola Municipal Diana como a melhor do mundo para crianças de até quatro anos, o que fez com que o projeto fosse respeitado em todo o mundo.

Como a instituição surgiu em um contexto de relação harmoniosa entre pais e professores, Edwards, Gandini e Forman (1999) mostram que em Reggio Emilia a educação é um aspecto construído na relação entre crianças e adultos, na partilha da cultura, na investigação de ambientes, na escuta e discussão. Nas palavras de Malaguzzi (1999, p. 75): “[...] os professores e as famílias são centrais para a educação das crianças. Portanto, preferimos colocar todos os três componentes no centro de nosso interesse.”

Rinaldi (2002, p. 35), atual presidente da Reggio Children, traduz a experiência educacional italiana como uma verdadeira comunidade, na qual predomina o respeito pelas diferenças, a responsabilidade das pessoas umas com as outras e a visão da criança como cidadã que, pertencente à comunidade, possui direito de ser ouvida (p. 40). Compreendendo-a como protagonista no processo de aprendizagem e possuidora de cem linguagens⁵, Rinaldi traz que a escola é antes de tudo um espaço político, no qual a democracia é um princípio basilar: a participação vem das crianças, da família e dos professores na comunidade.

Katz (1999), professora na Universidade de Illinois (EUA), relata que os prédios nos quais funcionam as escolas municipais de Reggio Emilia mais se assemelham à uma casa. Ela conta que os ambientes são espaçosos, os projetos são expostos e até mesmo a mobília encontrada neste espaço traz uma sensação de conforto e aconchego para quem visita.

Malaguzzi relata à Gandini (1999) sobre as disposições físicas das escolas: a área central (*piazza*) é a localidade de jogos e encontros e as salas de aula se conectam a esse espaço. Na entrada, ficam expostos os projetos realizados pelas crianças, mostrando ao visitante e à família sobre o que foi realizado ali, pois: “as paredes da instituição falam e documentam” (1999, p. 73). Há também a presença do *atelier* e sala de música. Um aspecto interessante é o fato dos espaços adjacentes à escola, como áreas rurais e montanhas, também poderem ser utilizados como espaços de aprendizagem.

⁵ “As Cem Linguagens da Criança”, teoria de Loris Malaguzzi, que define de forma figurativa a relação da criança com a escola. Para ele, a criança é possuidora de inúmeras linguagens e formas de ver o mundo, porém, a escola lhe rouba a maioria delas, dando enfoque apenas para a linguagem escrita e oral. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999. p.5)

A educação oferecida em Reggio Emilia, segundo o professor de Harvard, Howard Gardner (1999, p. 10), pode ser descrita como “um sistema em que todas as capacidades da criança -cultural, emocional, social etc.- são desenvolvidos, com a orientação cuidadosa presente na instituição.” Para o professor da Universidade de Colorado David Hawkins (1999, p. 15), a realização de projetos de curto e longo prazo sob a influência das preferências da criança, é um caminho preferível às “lições diárias enfadonhas” muito presentes nas escolas atuais. Nas palavras de Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 23):

As salas de aula são organizadas para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de solução de problemas. [...] o uso de pequenos grupos na aprendizagem de projetos, a continuidade de professores/alunos [...] e o método de gerenciamento baseado na comunidade. Em Reggio Emilia a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação 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 solução de problemas de forma aberta.

Os projetos realizados nessas instituições manifestam-se das próprias crianças, denotando um currículo aberto e em constante desenvolvimento, sem previsão de duração, tendo em vista que “O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor” (GARDNER, H. 1999, p. 10). Loris Malaguzzi conta à Gandini (1999) que em Reggio, não há planejamento fechado, desde o começo do ano, como ocorre na maioria das escolas. Existem os projetos, que são esboçados, mas que o curso de cada um depende do caminhar das crianças e dos professores durante a execução do mesmo, podendo ter duração maior ou menor. Dessa forma, as escolas malaguzzianas seguem as crianças, pois acima dos objetivos finais, o percorrer desse processo é o mais valorizado. (1999, p. 100)

Enunciar sobre os seus interesses e ter a possibilidade de investigação faz com que a criança sinta confiança em planejar e em discutir os processos a serem realizados, pois segundo Katz (1999) sendo familiarizadas com determinados assuntos, elas se sentem confiantes em questionar, liderar e determinar caminhos a serem trilhados. Contudo, se tais projetos forem estranhos à elas, é mais provável que se sintam inseguras e que dependam em demasia dos adultos para a realização dos mesmos.

Para Malaguzzi (1999), a escola para crianças precisa responder a elas. É fato que o projeto educacional de Reggio Emilia não possui um currículo fechado, baseado em certezas,

pois são as incertezas que fazem a sociedade buscar mais conhecimentos. Em vez disso, Malaguzzi (1999) revela que os educadores de Reggio buscam compreender de que forma as crianças aprendem, e se tal aprendizagem realmente possui seu próprio fluxo; quais são as habilidades físicas e cognitivas que a escola pode realçar e valorizar, oferecendo, por exemplo, palavras, imagens e as mais oportunidades de desenvolvimento das múltiplas linguagens.

Edwards (1999), professor da Universidade de Kentucky, mostra que além das capacitações pertencentes à profissão docente, o educador de Reggio assume outros dois papéis: o de ser comprometido com a educação pública precoce e o que a envolve politicamente e ter capacidade para dirigir pesquisas sistemáticas sobre o que é realizado diariamente nas salas de aula da instituição.

Nas escolas da proposta italiana, as crianças são protagonistas do seu processo de aprendizagem e os professores são seus guias nesse percurso. Elas trabalham em suas conquistas a partir de diálogos e também na interação com o outro na comunidade, mostra Edwards (1999). Ao observar o grupo no qual o professor está inserido, esse é capaz de propor ideias, percursos e promover o encontro entre a criança e as resoluções das situações do grupo. O professor (1999, p. 161) afirma que “esse trabalho é complexo e multifacetado, além de requerer níveis de conhecimento e uma análise de si enquanto ser que educa.”

Para Rinaldi (1999, p. 162), o trabalho do professor se configura em uma espécie de espiral: a não-linearidade requer que eventos sejam “visitados e revisitados de acordo com o julgamento do professor”. A autora nos mostra que o professor incentiva a solução de problemas pelo grupo e para isso, se utiliza de anotações da fala das próprias crianças, lendo-as para o grupo, fomentando a elucidação da problemática em questão. Rinaldi (1999) mostra que o professor não traz a solução, mas auxilia para que as crianças formulem suas próprias hipóteses.

O professor de Reggio Emilia indaga a criança sobre o que precisa ser realizado para que se encontre a chave do problema e mesmo que a resposta seja equivocada, eles se constituem como um parceiro da criança e assim, auxiliam para solucionar os obstáculos que possam surgir em cada caminhar. Dessa forma, o trabalho do professor é o de “provocar oportunidades” (EDWARDS, 1999. p. 174).

A proposta educacional de Malaguzzi é baseada na chamada “pedagogia da escuta”, que Rinaldi (2002, p. 43), traz como o que difere Reggio Emilia. É um encontro respeitoso na diferença, pois a pedagogia da escuta: “[...] significa tratar o pensamento de forma séria e

respeitosa [...]. A pedagogia da escuta trata o saber como algo construído, em perspectiva e provisório, e não a transmissão de um corpo de conhecimentos que transforma o outro num igual”. As escolas malaguzzianas são então um espaço democrático, político e ético, esse último traduzido entre outros, pela importância da singularidade de cada criança.

Essa escuta não é nada fácil, de acordo com Rinaldi (2002). O processo de escutar requer que abandonemos preconceitos e nossos julgamentos, que saibamos lidar com o inesperado e com o que é diferente. Nas palavras de Rinaldi (2002, p. 127):

Essa capacidade de escutar [...] é uma qualidade da mente e da inteligência, particularmente na criança pequena. [...] As crianças escutam a vida de todas as suas formas e cores, e escutam os outros (adultos e colegas). Elas logo percebem que o ato de escutar (observando, mas também tocando, cheirando, sentindo o gosto, pesquisando) é essencial para a comunicação.

Para chegar ao termo da pedagogia da escuta, referenciada hoje pelo projeto italiano, Reggio Emilia recebeu algumas influências. As inspirações da proposta são, segundo Rinaldi (2002, p. 24), dos mais diversos campos, como filosofia, pedagogia e ciência. Lev Vygotsky (1896-1934) é considerado então como um dos principais referenciais da proposta italiana, devido à sua teoria sobre a zona de desenvolvimento proximal e a importância que atribuiu à associação entre pensamento e linguagem, diz Rinaldi (1999).

Outro influenciador da proposta foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) que segundo Rinaldi (2002, p. 28), acreditava na educação como um processo em constante atividade, e não em mera transferência de conhecimento do professor para o aluno. Para Dewey, tal processo se dá na investigação, no conhecimento e na experimentação. Piaget também foi considerado um teórico de referência para Reggio, mas a partir de 1970 Malaguzzi (apud RINALDI 2002, p. 27) começa a perceber algumas falhas em suas teorias; uma delas é a ênfase na questão das fases de desenvolvimento e o isolamento da criança.

Com isso, a partir da década de 1970, Rinaldi (2002, p. 27) nos revela que Reggio Emilia passou a se fundamentar não mais na inspiração piagetiana, mas em uma outra concepção na qual:

[...] o aprendizado das crianças se situa num contexto sociocultural e se dá por meio de interações [...] uma perspectiva social construtora, na qual o conhecimento é visto como parte de um contexto dentro de um processo de significados em encontros contínuos com os outros e com o mundo, e a criança e o educador são compreendidos como coconstrutores do conhecimento e da cultura.

Uma característica fundamental de Reggio é a permanência dos mesmos dois professores titulares por três anos na mesma turma. Para Katz (1999) isso resulta em laços fortes entre família, professor e criança, aspecto que nas palavras da professora, traz a sensação de uma grande família. Esse, segundo Katz (1999) é um dos grandes diferenciais do projeto de Malaguzzi, pois na maioria das outras localidades quando os professores e pais começam a fortalecer o vínculo do ano letivo, esse ano se finda e o ciclo se repete: alunos e professores estranhos um ao outro no começo do próximo ano.

Um outro destaque da proposta de Reggio Emilia é a presença do *atelier*, definido por Malaguzzi como um local de pesquisas (1999, p. 86), e por Carolyn, Edwards e Forman (1999, p. 310) no glossário da obra como: “Oficina ou estúdio, mobiliada com uma variedade de materiais e de recursos usados por todas as crianças e adultos em uma escola”. É nesse espaço -mas não somente- em que as múltiplas linguagens da criança podem ser desenvolvidas. Os materiais são também os mais variados, como tinturas, luzes e sombras, argilas e construção de painéis em projetos realizados nos pequenos grupos.

Vea Vecchi é uma atelierista de Reggio Emilia, e em entrevista dada à Gandini (1999), conta sobre o espaço e sobre sua importância para a educação na primeira infância. Para Vecchi (1999, p. 130) “o *atelier* possui duas funções principais; a primeira delas é a de conceber a criança como mestre dos recursos oferecidos pelo espaço, tais como desenhos, painéis, teatros etc e a outra função é a consciência acerca das noções da criança durante a realização do trabalho no *atelier*.”

A atelierista Vecchi traz ainda uma terceira função do espaço, que é o da documentação, que ainda será detalhado. Todos os feitos no *atelier* são mostrados ao público, como forma de exibição. Além disso, toda a equipe pedagógica se utiliza dessa documentação -fotos, vídeos, transcrições, painéis, esculturas-, que segundo Vecchi (1999) servirá para formulação de hipóteses e teorias acerca dos projetos em andamento e também para os próximos.

É importante que se entenda que cada atelierista possui uma forma de trabalhar e assim, cada *atelier* também se configura como um espaço diferente. Vecchi (1999) alerta para o fato de que muitos adultos tendem a tecer comparações entre as obras das crianças com de artistas famosos, e que isso é um erro. Para a atelierista, tal comparação é um equívoco, pois isso leva a falsas conclusões acerca das representações infantis, dando mais importância ao resultado final da obra do que ao processo de construção.

Retomando o conceito da documentação, Rinaldi (2002) indica que o termo é a escuta visível, na qual professores e familiares se informam a respeito do percurso trilhado pela criança. Criar um acervo com fotos, vídeos, gravações de voz e anotações permite à criança visualizar e participar efetivamente do processo de aprendizagem. As vantagens destacadas por Rinaldi são, como já mencionado, a contemplação dos processos passados, e ainda a possibilidade de reexaminação em diferentes lugares e tempos.

Rinaldi (2002) afirma que esse processo resulta até mesmo na concepção da própria identidade, visto que a mesma é diretamente influenciada pela memória e essa, por sua vez, adquire contribuição a partir de imagens e anotações. O resultado disso é claro para Rinaldi (2002, p.131): “uma nova concepção de didática [...] participativa, didática como procedimentos e processos que podem ser comunicados e compartilhados.”

A partir do exposto, pode-se dizer que o projeto de Reggio Emilia se configura como uma comunidade, baseada principalmente no princípio democrático entre os envolvidos: criança, família e professores. O processo de ensino e de aprendizagem se manifesta em um espaço aberto à investigação, ao diálogo e ao entendimento da criança como cidadã e como protagonista. A verdadeira escuta é indispensável nesse processo, afinal aqui a escola é um “contexto de múltiplo escutar.” (RINALDI, 2002. p. 128). O *atelier* e o processo de documentação pedagógica são alguns dos principais diferenciais nas escolas malaguzzianas, aspectos que propiciam um desenvolvimento tanto da criança quanto no modo em que os professores e familiares lidam com esse processo.

Veremos a seguir de que forma tais escolas influenciam na criação de instituições brasileiras, que seguem o mesmo propósito. Como referências, serão utilizados o Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, o Ateliê Carambola (SP) e o Espaço Escola Flamboyant (MG), instituições que veem em Reggio Emilia, uma inspiração do próprio projeto educacional.

3.2. A influência de Reggio Emilia no Brasil

Em meados dos anos de 1990, a abordagem educacional de Loris Malaguzzi começa a se popularizar frente ao mundo. Levando as experiências e projetos de Reggio Emilia mundo afora, além da teoria sobre as “Cem linguagens da criança”, educadores brasileiros passam agora a conhecer o pedagogo italiano e as características da sua instituição. O pedagogo Paulo Fochi, coordenador do OBECI - Observatório da Cultura Infantil, disse em um artigo para a

newsletter “Desafios da Educação” que não se pode importar Reggio Emilia. Em vez disso, o Brasil pode se inspirar e aprender com as escolas malaguzzianas, compreendendo os alicerces que a sustentam, e Fochi os cita: escola laica, pública e de qualidade.

Não poder reproduzir de forma igual a experiência italiana no Brasil, se explica pelo fato dela ter surgido em um contexto social e cultural próprio, o que inviabiliza a mera reprodução. O professor emérito da Universidade do Colorado David Hawkins (1999, p.15) alerta que “Nossa paisagem social é diferente, de modo que nossas batalhas também precisam ser outras.”

O Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, responsável por gerir as propostas dos CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) mostra que a Secretaria Municipal de Educação (SME) hoje propõe um projeto educacional a partir “de conhecimentos de mundo e das múltiplas linguagens.” (GOIÂNIA, 2019. p. 10-11) e um currículo em construção. O documento traz ainda que:

O currículo em construção implica o reconhecimento da ação da criança no mundo, como sujeito produtor de cultura, capaz de ter opiniões, vontades, desejos e compreensões sobre o que lhe acontece e que, por isso, participa e pode influenciar e modificar a seu modo, o desenvolvimento da ação educativa e pedagógica realizada na instituição educacional [...]

O processo de documentação pedagógica também é realizado nos CMEIs e no que diz respeito à organização pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que abrange os **campos de experiência** a serem desenvolvidos, que são:

- O Eu, o Outro e o Nós;
- Corpo, Gestos e Movimento;
- Traços, Sons, Cores e Formas;
- Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação;
- Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

Todos eles prezam pela interdisciplinaridade, pois permite que vários conceitos sejam apreendidos em um único processo, com a mediação do professor. No documento (p. 18), temos um exemplo do que acontece em muitas instituições: a fragmentação. De tempos em tempos, as crianças são dirigidas a diferentes processos e atividades, visando a contemplação das habilidades necessárias, sem que elas conversem entre si. Assim como na proposta

italiana, há nos CMEIs a possibilidade de diferentes recursos que abrangem inúmeras habilidades.

O protagonismo infantil também é um elemento presente nos CMEIs de Goiânia, visto que o Documento Curricular traz a importância de tal conceito para o desenvolvimento de inúmeras habilidades da criança, além do fato do professor ser um mediador nesse processo, criando condições para que ela explore, investigue e descubra o mundo que a rodeia.

No jogo simbólico, os CMEIs oferecem objetos estruturados e não-estruturados, de forma a desenvolver a capacidade criadora da criança em brincadeiras de faz-de-conta. Os espaços, assim como em Reggio Emilia, são preparados com antecedência e o professor deve se atentar aos diferentes modos de brincar de cada grupo, prevendo ações e reformulando algumas práticas a partir do que foi presenciado.

No final do documento, são referenciados Paulo Fochi e Carla Rinaldi, estudiosos de Reggio Emilia. Dessa forma, pode-se dizer que o projeto elaborado nos CMEIs de Goiânia possui forte relação com o proposto em Reggio Emilia: a criança é protagonista, o professor é mediador no processo de aprendizagem, a presença da família é fundamental e a investigação e exploração dos mais diferentes ambientes é essencial.

Agora em São Paulo, temos o Ateliê Carambola, que possui duas unidades na capital: na primeira, funciona o berçário e na segunda, a educação infantil. Segundo o site oficial da escola, a proposta escolar é inspirada nas teorias de Loris Malaguzzi, Paulo Freire, Anna Tardos, Emmi Pikler e Manoel de Barros, e tem como base a combinação entre o brincar, as maneiras de se perceber o -e no- mundo e a vida cotidiana.

Josiane Del Corso, diretora da instituição, afirma em entrevista à Renata Penzani do Portal Lunetas (2016) que o espaço escolar se configura como uma real construção do conhecimento, baseado nas possibilidades oferecidas. O quintal, por exemplo, é um dos espaços mais valorizados da escola, pois segundo ela, simboliza a vida ao ar livre. Seus princípios básicos, de acordo com o site oficial da escola, são:

O bem-estar da criança: [...] Ter vez e voz em seu próprio processo de aprendizagem é essencial;

Professor pesquisador: [...] papel de apoiar os processos de aprendizagem das crianças, a partir de uma escuta atenta;

A relação: [...] entre as pessoas, entre as crianças, a relação como base que se constrói no vínculo, na confiança, na convivência das diferenças;

A experiência: [...] escola ateliê, uma escola em que o espaço eo tempo são importantes para a criança ao lhe oferecer as oportunidades para viver plenamente suas experiência;

O cotidiano como vida em processo: [...] Brincar, comer, dormir, trocar a fralda, tomar banho, fazem parte da vida cotidiana dentro do espaço coletivo:

O movimento livre: [...] Integrar o corpo e a mente, o movimento que integra, que identifica que nos torna únicos na forma de ser e de estar. O movimento do corpo infantil é fundamental para sua saúde física e mental.⁶

Um aspecto interessante é a alimentação no Ateliê Carambola: é realizada na própria instituição, na qual os alimentos são preparados com ingredientes orgânicos e integrais, sem adição de açúcares. Durante as refeições, é oferecido água e fruta, que por sua vez é tida como refeição e não como sobremesa. Desde 2009, às segundas-feiras, a escola participa do projeto ambiental “Segunda sem carne”, oferecendo outra opção proteica para a alimentação da criança. Isso visa, entre outros motivos, diminuir o impacto ambiental gerado pelo consumo exagerado de carne.

Todas as crianças se alimentam utilizando pratos e copos de vidro, desde pequenas, além dos talheres de metal. A vida cotidiana é inserida de maneira a propiciar à criança o seu aprendizado: a partir do manuseio dos objetos, ela percebe o cuidado que deve ter para evitar a quebra, e a criança consegue perceber claramente o que lhe é oferecido. Os utensílios de vidro também favorecem uma maior higiene, pois têm baixo risco de contaminação.

Os aniversários são comemorados na instituição e cada criança pode escolher o sabor do bolo: laranja, cacau, banana, maçã ou fubá, e a decoração com frutas fica por conta do aniversariante. As frutas, verduras, legumes e hortaliças são cultivadas na própria instituição, de forma a diminuir o consumo de conservantes e corantes artificiais. Pães, molhos e mingaus são preparados desde o começo na escola.

Os projetos e experiências do Ateliê Carambola estão disponíveis em sua página no *instagram* (@ateliēcarambolaescola) e possuem enfoque no brincar e na exploração. Os espaços e materiais são dispostos e pensados para a criança descobrir, ler e compreender o mundo: cabanas, casinhas, comidinhas no quintal, biblioteca circulante, oficinas de luz e sombra, descoberta da própria imagem refletida no espelho, autorretrato e investigação de plantas são algumas das publicações disponíveis.

⁶ Os princípios estão disponíveis em: <<https://www.escolaateliēcarambola.com.br/principios>>.

Além de escola, o espaço Ateliê Carambola funciona como centro de pesquisas para professores, visto que esses estão em constante formação. Os cursos oferecidos são pagos e divididos em cursos regulares e cursos em videoaulas, além dos níveis iniciante ou em aprofundamento. Alguns dos cursos disponíveis são: “O projeto político pedagógico do Ateliê Carambola em 5 partes”, “O papel do atelierista na escola da infância”, “A inspiração na documentação pedagógica malaguzziana” e “A pedagogia dos detalhes: o valor do cotidiano em Pikler”.

Ainda na região sudeste, na cidade de Uberlândia em Minas Gerais, temos o Espaço Escola Flamboyant. Desde 1988, a instituição recebe crianças de 1 até 5 anos de idade e possui projetos como “Palhaçaria”, “Invencionices”, “Festinetos” e “Ateliê no Quintal”. Possuindo um grande quintal com árvores e brinquedos, muitos dos projetos são realizados por lá, como o “Tarde brincante”, onde os pais, avôs e tios se reúnem com os seus para uma brincadeira de seu interesse no quintal da escola.

No *instagram* da instituição (@espacoescolaflamboyant) existem fotos e vídeos que mostram projetos interessantes: numa noite aconchegante, pais e mães de cada criança se reúnem no quintal para o momento de “Acampamento”. Juntos, constroem fogueiras para se aquecer e montam os seus abrigos, juntamente com os professores da Escola Flamboyant. Pela manhã, é servido um delicioso café da manhã para as crianças e adultos. O senso de comunidade e de harmonia paira sobre a instituição.

Outro projeto interessante é o “Noite mineira”, momento no qual o grupo se reúne para fortalecer a cultura do seu estado: com comidas típicas, trajes juninos, roda de viola e fogueiras para espantar o frio, as crianças percebem a cultura da qual fazem parte e assim, se sentem pertencentes à mesma, valorizando e respeitando-a.

Pinturas com elementos naturais, como carvão, açafraão e a própria terra do quintal dão origem a obras realizadas por pais e crianças em época de quarentena. Os kits são enviados para cada família e as obras são divulgadas na sua rede social *instagram*, rede na qual estão presentes imagens e vídeos sobre seu cotidiano escolar. Brincadeiras na lama feita pela chuva, a valorização do brincar descalço, o contato com a natureza e seus elementos, fazem das duas instituições referência quando se fala em infância.

Assim, os mesmos valores que norteiam Reggio Emilia podem ser encontrados nos CMEIs de Goiânia, no Ateliê Carambola e Espaço Escola Flamboyant, espaços que buscam promover o desenvolvimento harmonioso da vida escolar da criança. Respeitando os processos e individualidades de cada criança, essas instituições são uma inspiração para o

futuro da nossa sociedade, onde valores como respeito, escuta e democracia são amplamente difundidos e reconhecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista do exposto, vimos que nem sempre a criança teve o seu lugar como sujeito de direito perante à sociedade. Sendo por muito tempo maltratada e negligenciada, a imagem da criança em diferentes contextos e culturas foi associada à de um pequeno adulto, sem a devida importância à fase infantil da qual fazia parte. Em 1989, com a Convenção da ONU pelos Direitos da Criança, é afirmado que a criança é sujeito de direito, aspecto que passa a conceder à criança uma importância ainda não vista na sociedade.

A proposta italiana inaugurada por Loris Malaguzzi na Itália, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, pode ser considerada o contrário da situação encontrada na Europa Medieval e no Brasil do século XVIII. Em uma verdadeira comunidade, a criança de Reggio Emilia é uma cidadã com direitos democráticos e é protagonista da sua aprendizagem.

Em uma instituição onde os projetos são realizados de acordo com o interesse proferido pelas próprias crianças, as escolas malaguzzianas oferecem oportunidades de aprendizagem nos mais diferentes ambientes e utilizando diferentes recursos e materiais. Proporcionando às crianças uma aprendizagem baseada na experiência, Reggio Emilia contribui em diferentes aspectos para a Educação Infantil.

Com significado, envolvendo todas as práticas da instituição, o *atelier* é um pilar fundamental da educação oferecida à primeira infância: teatro de sombras e luzes, oficinas com argila, pintura com tintas e com elementos naturais e desenhos com diferentes riscadores são alguns exemplos do que é feito no *atelier*. Outra característica fundamental da proposta reggiana é a “pedagogia da escuta”, prática na qual é dirigida à criança uma escuta atenta e sensível às suas inúmeras linguagens, sejam elas verbais ou não.

Tudo o que é realizado na instituição é documentado, seja por imagens, notas, vídeos ou transcrições e oferece ao professor uma chance de visitar e revisitar quantas vezes for necessário os elementos que permearam tal produção. A documentação arquivada também é oferecida à própria criança para que, em alguma situação que for necessária, ela possa chegar em soluções e hipóteses que auxiliem na sua resolução.

Não é possível reproduzir Reggio Emilia em qualquer outro lugar do mundo, já que a experiência italiana envolveu uma certa sociedade, cultura e história do próprio país e de seus acontecimentos. Contudo, tem-se a possibilidade de inspirações: em Goiânia, os CMEIs da Rede Municipal trazem a proposta italiana em seu Documento Curricular. Suas práticas são

embasadas em alguns dos pontos característicos da escola malaguzziana, o que leva a criança a vivenciar e experienciar o mundo a partir de inúmeras habilidades.

Em São Paulo, uma instituição que se inspira em Loris Malaguzzi e Paulo Freire, por exemplo, é o Ateliê Carambola. Nessa instituição, também são oferecidos cursos de curta ou longa duração aos professores, de forma a consolidar conhecimentos. Os cursos possuem temáticas como o projeto político pedagógico da escola, a documentação malaguzziana, entre outros. Outro local é o Espaço Escola Flamboyant, em Minas Gerais: os projetos da instituição envolvem pais, criança e escola em uma verdadeira comunidade, onde todos são pilares da constituição da aprendizagem.

Dessa forma, pode-se dizer que Reggio Emilia e suas inspirações no Brasil, oferecem à primeira infância uma educação singular, capaz de desenvolver as inúmeras linguagens presentes em cada criança. Desenvolvimento da criatividade, escuta e valorização são eixos norteadores das instituições trazidas acima, escolas nas quais as crianças recebem uma educação significativa acerca da vida e da escola, adquirindo noções de comunidade, democracia e apreciação considerável sobre suas realizações. Mesmo que, as vezes, não apareçam de forma explícita algumas iniciativas nas escolas brasileiras apresentam características pedagógicas e metodológicas nessa direção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Trad: Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ATELIÊ CARAMBOLA. Disponível em: <<https://www.escolaateliercarambola.com.br/>>. Acesso em: 25 de mai. de 2021.

BUARQUE, Milena. 120 anos de Anísio Teixeira: as ideias do criador da escola pública no Brasil. São Paulo: **BBC News Brasil**, 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53367233>>. Acesso em: 17 dez. de 2020.

CAPPARELLI, Sérgio; ALBUQUERQUE, Fernanda. **A ideia e o sentimento de infância**. Disponível em: <<http://www.capparelli.com.br/1.php>>. Acesso em: 05 de jan. de 2021.

COMO Reggio Emilia, na Itália, virou referência em educação infantil. **Desafios da Educação: Redação**. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/reggio-emilia-educacao-infantil/>>. Acesso em 25 de mai. de 2021.

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

GOIÂNIA. **Documento Curricular Da Educação Infantil Da Rede Municipal De Educação De Goiânia**. Resolução de abril de 2019. Goiânia, Secretaria Municipal De Educação E Esporte. Disponível em: <<http://www.sme.goiania.go.gov.br/dcgyn/wp-content/uploads/2019/04/texto-ei.pdf>>. Acesso em: 26 de mai. de 2021.

HENICK, Angelica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira de. **História da infância no Brasil**. Paranaguá: EDUCERE, 2017 Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf>. Acesso em: 05 jan. de 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LÜDKE, Menga; MARLI, E. D. A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (org). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAULO Fochi: o que a educação brasileira pode aprender com Reggio Emilia. **Desafios da Educação: Pátio**, 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/reggio-emilia-brasil-paulo-fochi/>>. Acesso em: 25 mai. de 2021.

PENZANI, Renata. **Na escola Ateliê Carambola, todo dia tem experiência sensorial**. Portal Lunetas: 2016. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/na-escola-atelie-carambola-todo-dia-tem-experiencia-sensorial>>. Acesso em: 25 de mai. de 2021.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SAIBA quem foi Anísio Teixeira e conheça seu legado. Governo do Brasil: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/saiba-quem-foi-anisio-teixeira>>. Acesso em: 17 dez. de 2020.