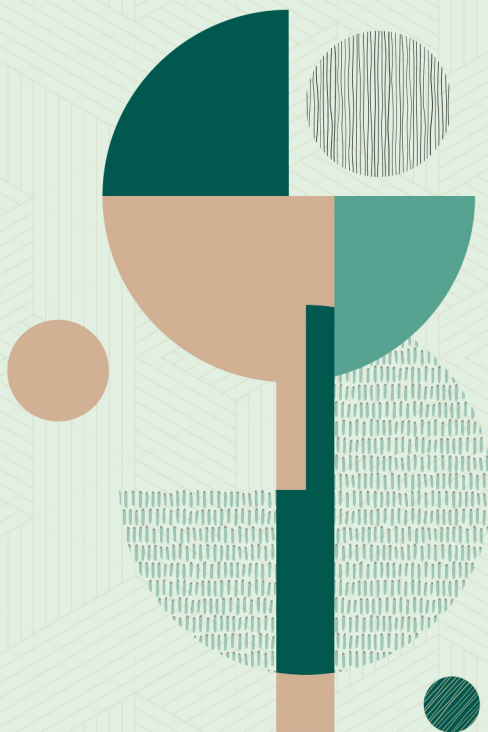


▷ Paolo Di Rienzo, Gabriella Aleandri,
Raiza Fernandes Bessa de Oliveira

CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. PERSPECTIVAS BRASILEIRA E ITALIANA

Adult education and
autobiographical methods
for lifelong learning



Roma TrE-Press
2026



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. B. ANGELONI, *Il riconoscimento delle competenze degli immigrati adulti subsahariani*, 2022

Paolo Di Rienzo, Gabriella Aleandri,
Raiza Fernandes Bessa de Oliveira

CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. PERSPECTIVAS BRASILEIRA E ITALIANA

Adult education and
autobiographical methods
for lifelong learning

➤ 2 ADULT EDUCATION AND LIFELONG LEARNING

Direzione:

Paolo Di Rienzo, Università “Roma Tre”; *Gabriella Aleandri*, Università “Roma Tre”

Comitato scientifico:

Gabriella Aleandri, Università Roma Tre; *Olga Bernad Caveró*, Universitat de Lleida – España; *Chiara Biasin*, Università di Padova; *Vanna Boffo*, Università di Firenze; *Matteo Cornacchia*, Università di Trieste; *Massimiliano Costa*, Università di Venezia; *Daniela Dato*, Università di Foggia; *Maria Teresa Del Olmo Ibañez*, Universidad de Alicante – España; *Paolo Di Rienzo*, Università Roma Tre; *Fernando Donizete Alves*, Universidade Federal de São Carlos – Brasil; *Massimiliano Fiorucci*, Università Roma Tre; *Laura Formenti*, Università Milano-Bicocca; *Dolors Forteza Forteza*, Universitat de les Illes Balears – España; *Manuela Gallerani*, Università di Bologna; *Nuria Llevot Calvet*, Universitat de Lleida – España; *Mercedes Morey López*, Universitat de les Illes Balears – España; *Elena Marescotti*, Università di Ferrara; *Roberta Piazza*, Università di Catania; *Jarina Rodrigues Fernandes*, Universidade Federal de São Carlos – Brasil; *Aline Sommerhalder*, Universidade Federal de São Carlos – Brasil

Comitato editoriale:

Brigida Angeloni, Università Roma Tre; *Ada Manfreda*, Università Roma Tre; *Simona Rizzari*, Università di Catania; *Giovanni Serra*, Università Roma Tre

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-PRESS*

Impaginazione e grafica: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:

DinEngschrift, Givonic (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TriE-PRESS©

Roma, ottobre 2026

ISBN: 979-12-5977-686-0

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TriE-PRESS©* è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Regolamento della Collana

Adult education and Lifelong learning

La collana costituisce si propone diversi obiettivi:

- presentare contributi innovativi e significativi di tipo teorico e di ricerca nel campo dell'educazione, della formazione degli adulti e del lifelong, lifewide e lifedeeep learning con applicazione nei vari contesti di apprendimento formale (scuole e servizi educativi e formativi di ogni ordine, università), informale e non formale;
- promuovere l'integrazione delle prospettive di ricerca della pedagogia, della psicologia, della sociologia e delle altre aree delle scienze dell'educazione e della formazione al fine di valorizzare lavori interdisciplinari, multidisciplinari e transdisciplinari;
- accogliere contributi fondati sulla teoria e la verifica empirica, che possano informare e orientare la pratica e le politiche educative;
- offrire uno spazio editoriale per i giovani ricercatori (dottori di ricerca e assegnisti) che svolgono le loro ricerche nel Dipartimento.

La Collana pubblicherà sia monografie sia curatele che soddisfano i suddetti obiettivi attraverso innovativi contributi della ricerca pedagogica (relativi ai settori scientifici della pedagogia generale e sociale nelle sue differenti declinazioni, della storia della pedagogia e dell'educazione, della didattica generale e speciale, del settore della valutazione e della ricerca empirico-sperimentale), della ricerca psicologica, sociologica, storica, antropologica, filosofica, giuridica, umanistica, scientifica e artistica applicate ai temi dell'educazione degli adulti e del lifelong learning.

I contributi interdisciplinari sia teorici sia metodologici provenienti da diversi campi del sapere (quali l'informatica, la filosofia, la linguistica, l'antropologia, le neuroscienze, il diritto, la musicologia e le arti espressive, ecc.) sono benvenuti. I contributi devono essere leggibili per studiosi ed educatori di diverso background culturale.

La collana "Adult education and Lifelong learning" intende quindi rappresentare una sede qualificata per studiosi, giovani ricercatori, docenti per lo sviluppo del dibattito nazionale e internazionale sul contributo, anche di carattere interdisciplinare, delle scienze dell'educazione alla crescita delle conoscenze del settore educativo e formativo, anche ai fini di un miglioramento delle politiche culturali in tali settori.

Nella collana possono essere pubblicate monografie, curatele, working paper e altri prodotti editoriali anche di carattere periodico.

I testi sono sottoposti alla procedura peer review affidata al Comitato Scientifico e/o ad uno studioso esterno

I volumi pubblicati dalla collana sono liberamente accessibili in formato elettronico sul sito dell'editore *Roma TrE-Press*. La versione a stampa è acquistabile in modalità 'Print on demand'.

Le pubblicazioni hanno una numerazione progressiva e eventuali richiami o citazioni ad essi devono riportare la denominazione estesa del contributo a cui si fa riferimento.

Sumário/Index

Introdução <i>Aline Sommehalder</i>	11
PRIMEIRA PARTE/PART ONE Adult education and autobiographical methods	15
1. Adult Education and professional learning for nursery and preschool teachers in a lifelong learning perspective <i>Paolo Di Rienzo</i>	17
2. Biographical approach in adult education <i>Gabriella Aleandri</i>	29
SEGUNDA PARTE/PART TWO Concepções sobre o trabalho educativo na creche	45
3. Creche e educação da primeira infância: um tema emergente no Brasil e na Itália <i>Raiza Fernandes Bessa de Oliveira</i>	47
4. Perspectiva teórica sobre a educação e a educação infantil <i>Raiza Fernandes Bessa de Oliveira</i>	65
5. Docência, saberes docentes e especificidades do trabalho educativo na creche <i>Raiza Fernandes Bessa de Oliveira</i>	89
6. Resultados da pesquisa: perspectivas brasileira e italiana sobre o trabalho educativo na creche <i>Raiza Fernandes Bessa de Oliveira</i>	101
Autores/Authors	195

Introdução

Aline Sommerhalder

Com esse projeto editorial, os/as leitores/as têm à disposição um acurado contributo científico abordando em duas seções estudos que tomam como base epistemologias críticas e teorizações de matrizes modernas e emancipadoras. Na primeira seção, os estudos se voltam para o campo da educação de adultos e na segunda trata da formação profissional de professores, em uma pesquisa de duplo contexto (brasileiro e italiano). O livro contempla estudos de dois pesquisadores da UniRoma 3, ambos parceiros acadêmicos de cooperação internacional com Universidade pública brasileira, do estado de São Paulo. Traz ainda uma seção com uma documentação de pesquisa de doutorado de uma docente brasileira da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de São José do Rio Preto/São Paulo/Brasil. O material apresentado pela pesquisadora brasileira é parte do resultado de seu doutorado originário de uma parceria de cooperação internacional entre as duas Universidades públicas sendo UFSCar, campus de São Carlos/SP (Programa de Pós-graduação em Educação) e Universidade Roma Tre (Departamento de Ciências da Formação). A investigação contou com dupla orientação, realizada por mim e pelo pesquisador docente PH.d. Paolo di Rienzo, diretor do Laboratorio di Ricerca Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti (MetQualFa) – Universidade Roma Tre (Departamento de Ciências da Formação)

O capítulo 1 e que compõe a primeira seção tem o título de ‘Adult Education and professional learning for nursery and preschool teachers in a lifelong learning perspective’. De autoria do Prof. Dr. Paolo Di Rienzo, da Universidade Roma Tre (Roma/Itália) adiciona ao/s leitor/a/s conhecimentos derivantes de estudos no campo da educação de adultos e a perspectiva de aprendizagem permanente ou adquirida em diversos espaços sociais e culturais ao longo da vida (lifelong learning). A valorização de um modelo humanístico de formação, um projeto de aprendizagem transformadora de vida, do humano como reflexivo e ativo diante dos contextos vividos e de sua capacidade de utilização consciente dos conhecimentos diante dos problemas ou acontecimentos cotidianos seja do mundo do trabalho, seja da esfera pessoal ou coletiva de relações são assumidos como conceitos que sustentam as considerações teóricas e de práticas educativas, assim como as de pesquisa. O material trata do fazer investigações qualitativas educacionais sob a matriz de métodos de natureza biográfica e narrativa. O autor defende que, quando se assume a narrativa e a biografia na educação de adultos, a capacidade transformadora potencializada nutre uma dimensão humanizadora, caracterizando-se como um projeto político humano revolucionário, libertador, crítico e assim, emancipador.

A seção 1 traz ainda o capítulo 2, ‘Biographical approach in adult education’, da Profa. Dra. Gabriella Aleandri, diretora do Centro, Studi e Ricerca e Formazione in ambito didattico e pedagogico sociale e speciale (CeSTReF) – Universidade Roma Tre (Departamento de Ciências da Formação), que permite ao/s leitor/a/s continuar a aprofundar conhecimentos sobre a educação de adultos na esfera da abordagem biográfica, propõe que a teoria e a prática pedagógica se retroalimentam numa perspectiva ao longo da vida, lifewide e lifedeeep. A autora mostra a relevância da aquisição de conhecimentos e competências (hard e soft skills) em sociedades contemporâneas, de modo a gerar promoção do crescimento e do bem-estar pessoal e social. Nesse sentido, os métodos narrativos, biográficos ou autobiográficos se colocam como potenciais na promoção desse desenvolvimento humano que deve respeitar a singularidade, as necessidades individuais e vocações ou interesses, estimulando e promovendo o conhecimento, a consciência de si mesmo, do outro e do mundo, a educação/formação e a autoeducação/autoformação.

Na seção 2, os capítulos anunciam a base teórica e resultados do estudo de doutoramento realizado no Brasil (SP) e Itália (Roma e Modena). A autora aborda a problemática científica em ambos os contextos e a intencionalidade da investigação, ou seja, descrever e analisar concepções sobre o trabalho educativo na creche, expressas por meio de narrativas de educadoras e professoras, brasileiras e italianas, que atuam com crianças de 0 a 6 anos. O foco do estudo se colocou na meta de identificar e discutir especificidades desse exercício profissional, estabelecendo relações com condições pessoais, profissionais e de trabalho.

Nesse texto, os/as leitores/as conhecem ainda o percurso metodológico da pesquisa empírica no que tange aos participantes (professoras/educadoras de creche – nido e professoras de pré-escola – scuola dell’infanzia) e os instrumentos aplicados em vertente qualitativa (entrevistas semiestruturadas em uma perspectiva narrativa). Os resultados foram tratados a partir da matriz francesa da Análise de Conteúdo e assumiram-se os preceitos éticos necessários pelas legislações de ambos os países. A autora trata dos conceitos de base (como creche e docência) para compreensão do objeto investigativo, considerando legislações e políticas educacionais atuais da escola da primeira infância em ambos os países e assume as contribuições teóricas de John Dewey, Paulo Freire, Loris Malaguzzi, Maria Montessori, Emmi Pikler, Elinor Goldschmied, entre outros.

No capítulo Resultados da pesquisa: perspectivas brasileira e italiana sobre o trabalho educativo na creche, a autora informa aos leitores/as a participação na pesquisa empírica de 18 profissionais – educadoras e professoras – e 18 entrevistas narrativas que abordaram questões sobre a atuação na educação infantil; trabalho coletivo; relação com as famílias; especificidade da docência com bebês e crianças bem pequenas; e função social da educação infantil e da creche.

Dentre os resultados, organizados em três grandes temas (Formação pro-

fissional para a atuação na educação infantil; Concepções das educadoras e professoras acerca do trabalho educativo na creche; e Visão de educação infantil na atualidade), a partir de categorização dos achados, as evidências mostraram em relação aos dois contextos de países de coleta que, entre os diversos pontos de distanciamento e aproximação entre as realidades brasileira e italiana pode-se destacar que a formação inicial das educadoras e professoras foi avaliada como pouco contributiva para o trabalho na creche; a invisibilidade dos bebês e crianças bem pequenas nessa formação também foi evidente e o conhecimento teórico foi pouco valorizado pelas entrevistadas brasileiras.

Da parte italiana, indicou-se uma diversidade de percursos formativos das participantes, mas apesar disso as evidências mostraram que os cursos de formação foram contributivos para o trabalho. Em ambos os contextos, os resultados apontaram para a valorização dos estágios como possibilidade de conhecer a realidade concreta da escola e o grande impacto da escola e do grupo de colegas como contexto formativo. A realidade italiana indicou o valor do formato de trabalho coletivo no qual as educadoras e professoras atuam em grupo de duas ou mais profissionais em uma mesma turma, o que potencializa trocas e reflexão entre pares.

Sobre o cuidado e educação na creche, os resultados brasileiros mostraram a existência de uma problemática cisão entre os dois conceitos. O cuidado foi diretamente ligado às atividades de atenção pessoal como banhos, trocas de fralda e momentos de alimentação, relatando um cuidado que “infelizmente” sobressai no cotidiano da creche devido à alta demanda, baixo número de auxiliares e grande quantidade de crianças por turma. E os resultados italianos sobre esse tema apresentaram um conceito amplo de cuidado, relacionado não apenas ao cuidado com o corpo, mas ao cuidado com o outro em suas necessidades, ao cuidado com o ambiente, ao cuidado nas relações, integrando as duas práticas.

Sobre a função da educadora/professora na creche as evidências mostraram que mediar, estimular e promover aprendizagens e a organização do ambiente são tarefas diárias. Já sobre os saberes, conhecimentos, competências e teorias necessárias para ambos os contextos de países, segundo os resultados, incluem o domínio sobre o desenvolvimento infantil.

Os elementos desmotivadores do trabalho educativo na creche para a realidade brasileira incluem a desvalorização social e profissional, a problemática do trabalho coletivo, a quantidade de crianças por turma, o cuidar, o medo, o desgaste físico e a relação com as famílias. Por outro lado, semelhante às narrativas das professoras italianas, o que encanta no trabalho com os bebês e crianças bem pequenas é a relação afetiva que se estabelece com eles, assim como acompanhar e contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento, fontes de satisfação e motivação profissional cotidianas. No contexto italiano, os achados indicaram como aspectos desmotivadores/dificuldades para a atuação na creche: o desgaste físico das profissionais e as dificuldades de comunicação verbal (se aproximando neste aspecto dos resultados brasileiros).

Como ponto de aproximação, a creche supera progressivamente suas raízes assistencialistas sendo mais valorizadas pelas famílias na atualidade, no entanto, ainda uma demanda para maior valorização da creche e sua função social, especialmente como achados italianos no contexto dos desafios da consolidação a nível nacional de um Sistema Integrado 0-6.

Dessa forma, convidamos especialmente os/as leitores/as do campo educacional a desfrutarem desse produto editorial construído a partir de estudos de pesquisadores de uma rede internacional europa e américa latina. O sentido assumido não foi de ensinar um ao outro, mas aproximar-se dos contextos considerando as trajetórias e políticas atuais, sem descontinuar o conhecimento histórico para inspirar outros estudos que possam colaborar com práticas educacionais emancipadoras, críticas e ativas.

PRIMEIRA PARTE/PART ONE

Adult education and autobiographical methods

1.

Adult Education and professional learning for nursery and preschool teachers in a lifelong learning perspective

Paolo Di Rienzo

1.1 Adult ducation and Lifelong Learning

Adult learning and education is now internationally framed as a core dimension of lifelong learning rather than as a residual or compensatory sector (Di Rienzo, 2024b). UNESCO's 2015 Recommendation defines adult learning and education as encompassing the formal, non-formal, and informal processes through which adults develop capabilities for work, citizenship, autonomy, and participation in society, and it explicitly describes adult learning as a building block of learning societies and learning communities (Di Rienzo, 2024a). In parallel, the European Commission presents adult learning as a vital component of lifelong learning policy and links it to upskilling, inclusion, and social participation. In this perspective, adult education is not reducible to vocational adaptation; it is a public, cultural, and democratic good (Alean-dri, 2011, 2019; Di Rienzo, 2024a; European Commission, 2025; UNESCO, 2015).

This contemporary understanding has deep historical roots. UNESCO's *Learning to Be* made lifelong education a structural principle of modern educational systems, insisting that human beings must learn throughout life rather than acquire knowledge once and for all. The Delors report later reaffirmed education as an indispensable resource for peace, freedom, and social justice, while UNESCO's 2021 Futures of Education report recast lifelong learning as part of a new social contract grounded in human rights, dignity, solidarity, and the common good. The Marrakech Framework for Action in turn reaffirmed adult learning and education as a roadmap within a lifelong learning perspective, while the European Union has translated this orientation into ambitious participation goals for adults (UNESCO, 1972, 1996, 2021; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022b).

At the same time, international evidence shows that this vision remains unevenly realized. UNESCO's fifth Global Report on Adult Learning and Education stresses that adult education still fails to reach many of those who most need it, particularly disadvantaged and vulnerable groups. It reports that around 60% of countries saw no improvement in participation for people with disabilities, migrants, or prisoners, while 24% of countries reported declines in participation among rural populations and older adults. Such findings show

that lifelong learning cannot be treated merely as a neutral slogan; it remains a normative and political agenda whose realization depends on equity, financing, governance, and quality (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022a).

In this broader frame, the education of nursery and preschool teachers must be read as a paradigmatic field of adult education. Early childhood education and care lays the foundations for lifelong learning, but that promise depends on the professional capacity of the adults who inhabit 0-6 settings. If early education is central to reducing inequality and building learning trajectories, then the continuous education of its workforce is not ancillary; it is structurally constitutive of educational quality. This is why professional learning in the 0-6 sector should be conceived as an ongoing adult-education process rather than as a set of isolated technical training episodes (European Commission, EACEA, & Eurydice, 2025; OECD, 2025).

1.2 Humanistic, transformative, and systemic-ecological foundations

A humanistic conception of adult education places the person in the context, rather than the curriculum alone, at the center of formation (Di Rienzo, 2024a). The convergence between the traditions associated with Malcolm Knowles and Carl Rogers has long shaped adult-education thought by emphasizing agency, self-direction, experience, and learner-centered facilitation. More recent scholarship continues to describe the humanistic philosophy of adult learning as drawing centrally from Maslow, Rogers, and Knowles, and as remaining relevant when adult learning is designed in relation to context, self-development, and reflective praxis. In this line, the educator is not merely a transmitter of content but a facilitator of significant learning, while the adult learner is recognized as a meaning-making subject (Boyer, 1984; Kunze, 2013; Scholtz, 2024).

Within this same horizon, andragogy remains an important—if debated—resource. Recent overviews still characterize it as the first major adult-learning model to identify adult learners' distinctive characteristics and to provide a pragmatic framework for instructional design. Even where andragogy has been criticized for overgeneralization, its continued influence reflects a durable concern with adults' prior experience, internal motivation, and responsibility in learning. In the present context, the value of andragogy lies less in a rigid doctrine than in its reminder that teacher education for adults must be dialogic, relevant, and respectful of professional biography (St. Clair, 2024).

Transformative learning adds a crucial critical dimension to this humanistic frame. Contemporary summaries of Mezirow's theory emphasize that adult learning becomes transformative when problematic frames of reference are rendered reflective and open to change through communicative learning, discourse, and critical reflection. Reviews of the empirical literature have also

shown that transformative learning in educational settings depends not only on rational dialogue but on agency, shared experience, contextual awareness, relationships, and affect. This matters for teachers in the 0-6 sector because professional practice is saturated with implicit assumptions about childhood, care, authority, diversity, and development; professional growth often requires not merely acquiring new techniques but reinterpreting these underlying assumptions (Di Rienzo, 2024a; Mezirow, 1991, 2003; Taylor, 2000, 2007).

The systemic-ecological perspective broadens the analysis further by refusing linear, decontextualized models of learning. Ecological theories of development and teacher learning insist that learning is distributed across multiple settings, timescales, relationships, and institutional conditions. Recent work on the ecology of teacher professional learning identifies agency and autonomy, interconnections and integration, and coherence and diversity as key principles; related scholarship frames teacher learning in terms of scope, interconnectedness, and temporality. This orientation resonates with wider ecological understandings of relational communication, including Batesonian perspectives that treat mind, meaning, and communication as embedded in living systems rather than reducible to isolated individuals. In this sense, the teacher is always a learner-in-context, and professional development is always situated in an ecology of relations (Di Rienzo, 2024a; Ho et al., 2023; OECD, 2025).

Taken together, these three strands suggest a coherent educational anthropology for the formation of nursery and preschool teachers. The adult learner is neither a passive recipient of policy prescriptions nor an autonomous individual detached from context. Rather, the subject of formation is an agentive, embodied, relational, and reflective person whose learning unfolds through biography, dialogue, institutional life, and social experience. For the 0-6 sector, this means that teacher education should be designed as a process of guided self-formation, collective inquiry, and situated transformation (Alheit, 2021; Ho et al., 2023; Mezirow, 1991).

1.3 Professional learning for nursery and preschool teachers

The case for sustained professional learning in early childhood education and care is especially strong because the sector occupies a strategic position in educational systems. Eurydice's 2025 report describes Early Childhood Education and Care (ECEC) as a basic right for all children and a foundation for lifelong learning, while the 2019 EU Council Recommendation on high-quality ECEC systems organizes quality around five interrelated dimensions: access, staff, curriculum, monitoring and evaluation, and governance and finance. This policy architecture is significant because it places staff quality at the center of systemic quality instead of treating it as a marginal issue. Nursery and preschool teachers are not secondary operators in a service chain; they are central mediators of children's early experiences of learning, language, belon-

ging, and participation (Council of the European Union, 2019; European Commission, EACEA, & Eurydice, 2025).

OECD evidence shows, however, that the workforce entrusted with this foundational task is under pressure. The 2025 TALIS Starting Strong report states that ECEC is central to children's development and long-term outcomes, but also that the workforce is under strain and that staff shortages are widespread. It further notes that shortages increase stress, require staff to take on additional responsibilities, and restrict opportunities for ongoing professional development and collaboration. This is a crucial point: if professional learning is squeezed out by structural conditions, then the quality of pedagogical practice cannot be secured by discourse alone. Professional formation depends on time, support, and organizational viability (OECD, 2025).

Research on professional development in ECEC confirms that such investment matters. A major meta-analysis found medium effects of in-service professional development on process quality in ECEC settings and smaller but significant effects on child outcomes, with improvements in classroom quality explaining a substantial part of the variance in child development. A later meta-analysis focused specifically on teacher-child interactions likewise reported statistically significant positive effects of professional development on interaction quality. These findings are important because they move the debate beyond generic appeals to "training" and show that professional learning can measurably improve the relational and instructional conditions that shape children's development (Egert et al., 2018, 2020).

The design of professional development also matters. The 2020 meta-analysis reports that successful in-service programs often combined workshops, coursework, and individualized support, and it highlights self-reflection as a key element in improving instructional interactions. A separate review of associations between professional development and children's outcomes found that longer programs with coaching tended to show more associations with outcomes and that effects were stronger when outcomes were conceptually aligned with the professional-development focus. This suggests that professional learning for nursery and preschool teachers should be coherent, practice-based, and sustained over time, rather than short, decontextualized, compliance-driven provision (Egert et al., 2020; Markussen-Brown et al., 2017; Schachter et al., 2020).

Organizational support is equally decisive. A 2025 four-country study found that incentives such as release time, reimbursement, materials, or professional benefits were positively associated with participation in center-embedded professional development, while perceived workplace support was positively associated with greater interest in professional development. The same study observed that teachers often had limited access to incentives and only low to moderate perceptions of institutional support. The implication is clear: professional learning is not only a matter of individual motivation; it is also a function of institutional ecology. If schools and centers want reflective

and innovative educators, they must actively create the material and symbolic conditions for learning (Cadima et al., 2025).

A particularly relevant line of evidence concerns reflective and action-oriented forms of learning. In an action-research study from Japan, teachers' engagement with children's voices and dialogue in teacher conferences supported professional learning in beliefs about play, environmental setting, understanding of children, and child-teacher relationships. The study explicitly links professional development to reflection-in-action and reflection-on-action and shows how collegial dialogue can deepen pedagogical meaning-making. This is especially pertinent to nursery and preschool education, where professional judgment emerges in the interpretation of children's gestures, play, silences, emotions, and participation rather than in the execution of fixed scripts (Matsui, 2021).

The Italian 0-6 framework provides a useful national illustration of this broader argument. Official materials on the Integrated Zero-Six System (*sistema integrato zero-sei*) describe a unified vision connecting the 0-3 and 3-6 segments, and ministry documents explicitly foreground strategic interventions for staff training. The same policy environment emphasizes a common pedagogical frame for services and schools and underscores the importance of addressing the education of educators and teachers jointly where possible. In other words, the integrated 0-6 system implies that the professional education of those working in nurseries and preschools should itself be integrated, dialogic, and coherent across institutional boundaries (Ministero dell'Istruzione, 2021).

The Italian 0-6 framework offers a significant national example of how early childhood policy can move beyond institutional fragmentation. The *sistema integrato zero-sei* seeks to connect nurseries for children aged 0-3 and preschools for children aged 3-6 within a shared educational horizon. Official policy documents define this integration as a way to guarantee continuity, equity, and coherent learning opportunities from birth to six years of age (Ministero dell'Istruzione, 2021). This vision is consistent with Italian pedagogical research, which stresses that early childhood education should be understood as a unitary, relational, and care-based process (Bondioli & Savio, 2018).

In this perspective, continuity is not only organisational but also cultural and pedagogical. Educators and teachers are expected to construct common meanings around children's development, play, relationships, and participation. Italian scholars have therefore underlined the need for a shared pedagogical language across the 0-3 and 3-6 sectors (Bobbio, Bondioli, & Savio, 2024).

The reform also makes staff training a strategic condition for the quality of the integrated system. Training cannot be reduced to separate professional updates for nursery educators and preschool teachers. Rather, it should become an interinstitutional space in which different professional cultures meet, compare practices, and build continuity. Balduzzi and Lazzari (2024) argue that interinstitutional professional development is a key element in constructing

the 0-6 system, especially when supported by pedagogical coordination. Such coordination helps transform integration from a formal policy principle into everyday educational practice.

The Italian case therefore shows that a coherent 0-6 system requires coherent professional education. If children's educational trajectories are to be continuous, the learning trajectories of educators and teachers must also be connected. In this sense, the integrated 0-6 system implies a dialogic model of professional formation, capable of crossing institutional boundaries and sustaining shared responsibility for early childhood education.

1.4 Biographical and narrative qualitative methodologies

If the adult learner is understood as a reflective subject who constructs meaning within a life course, then qualitative and biographical methods, as amply described by Gabriella Aleandri in the next chapter, become more than an optional research choice; they become epistemologically appropriate. Alheit's work on biographicity is especially important here because it describes biographical learning as a resource for resilience and as a kind of "mental grammar" through which individuals process experience, social communication, and temporality. In this view, subjectivity is neither a merely private domain nor an unreliable residue to be bracketed out; it is precisely where structure and experience, history and interpretation, are woven together. For adult education, this means that learning cannot be fully understood without attention to biography and meaning-making (Alheit, 2021).

Methodological literature on biographical inquiry reinforces this claim (Aleandri, 2012). SAGE's overview of biographical methods emphasizes that such approaches offer rich insight into the dynamic interplay between individuals and history, inner and outer worlds, self and other, while also requiring reflexivity, ethical sensitivity, and interpretive care. This is particularly relevant in adult education because adults do not arrive in educational settings as abstract learners; they arrive with sedimented histories, identities, constraints, aspirations, and losses. Professional learning, accordingly, must often begin by understanding what kind of stories practitioners tell about themselves, their work, and the worlds they inhabit (Merrill & West, 2009).

Within adult education specifically, biographical-narrative methodologies have been described as especially suited to linking personal development with critical reflection (Aleandri, 2012, Aleandri & Consoli, 2020). González-Montegudo highlights the use of life histories, auto/biographies, and narrative tools in both formal and informal adult-educational contexts, while Merrill argues that life-history research is particularly useful for adult educators working from social-purpose, feminist, and emancipatory perspectives because it reveals how people make sense of identity and life course in relation to broader socio-cultural structures. These approaches are therefore not merely descriptive;

they can illuminate how adults engage in learning for personal and social change (González-Montegudo, 2017; Merrill, 2014).

For nursery and preschool teacher education, narrative inquiry is especially fruitful. Meier and Stremmel argue that narrative inquiry has distinctive value for conceptualizing and promoting teacher research in early childhood teacher education, yet remains underused in the field. Related work on ECEC teachers' narratives of professional identity shows that teachers organize their professional selves through biographical, value, and interaction stories. Narrative documentation practices such as Learning Stories likewise make educational processes visible, strengthen reflection, and can deepen family participation. Here narrative is not ornament: it is a mode of inquiry into teaching, identity, and relational pedagogy (Meier & Stremmel, 2010).

As is demonstrated by the research of Raíza Fernandes Bessa de Oliveira that is presented in the chapters of the second part of this book, this does not mean that qualitative and biographical methods should be romanticized. Their value depends on methodological rigor, reflexivity, and interpretive accountability. Biographical work can never deliver a transparent copy of lived reality; it offers situated reconstructions of meaning. Yet this is precisely why it is so important for adult education. It helps educators and researchers understand not just what professionals do, but how they interpret what they do, how they negotiate tensions, and how learning becomes embedded in identity. In the 0-6 sector, where care, pedagogy, and relational judgment are inseparable, this kind of understanding is indispensable (Alheit, 2021; Merrill & West, 2009).

1.5 Adult education as an emancipatory and political project

The political significance of adult education becomes especially visible when one examines the shift from “adult education” to “lifelong learning” in transnational discourse (Di Rienzo, 2024a). Milana argues that this shift is not merely semantic: it carries ideological and purposive consequences, including a stronger emphasis—especially in the European context—on employability and marketable skills. Biesta similarly warns against turning social and political problems into individual learning problems, thereby obscuring collective and structural questions. These critiques are highly relevant today because they remind us that lifelong learning can either expand democratic possibility or become a language for responsabilizing individuals under conditions they did not choose (Biesta, 2012; Milana, 2012).

Against a narrow economic reading, UNESCO's recent agenda reasserts a more expansive vision. The 2021 *Futures of Education* report calls for a new social contract grounded in non-discrimination, social justice, human dignity, reciprocity, and solidarity, and insists on an expanded right to education throughout life. GRALE 5 likewise presents adult learning as one of the best resources for responding to technological, social, and civic challenges, while the Marra-

kech Framework reaffirms quality, inclusion, equality, governance, financing, and participation as central to a lifelong-learning approach. This rights-based orientation restores the ethical and political depth of adult education. (UNESCO, 2021; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022a, 2022b).

Recent scholarship on adult education and social movements pushes the argument further. Holst and Tarlau show that adult education has been and remains central to grassroots struggles for economic, racial, ecological, and social justice, even when academic scholarship under-recognizes this fact. Read in this light, adult education is political not because it should be subordinated to partisan agendas, but because it concerns the conditions under which people interpret the world, speak within it, and act to transform it. When nursery and preschool teachers engage in reflective inquiry around inequality, participation, family relationships, language diversity, or sustainability, they are not departing from educational work; they are inhabiting its public significance (Holst & Tarlau, 2025).

For the 0-6 sector, this political dimension is particularly concrete. Current European policy frames ECEC not only as preparation for later schooling but as a site of inclusion, social cohesion, women's labor-force participation, language development, and learning to live together in heterogeneous societies. Recent Eurydice reporting also notes that ECEC curricula increasingly address sustainability, digital awareness, and inclusion, indicating that early-childhood settings are expected to respond to changing social conditions. The continuing education of nursery and preschool teachers must therefore include not only pedagogical techniques but democratic, intercultural, ethical, and ecological capacities (Council of the European Union, 2019; European Commission, EACEA, & Eurydice, 2025).

1.6 Conclusion

Lifelong learning has taken a central role for adult education and education systems in general.

There is no doubt about the fact that the theme of lifelong learning, both on a theoretical and political perspective, is not excluded from ambiguities and reductive definitions, which place it in a purely functional and essentially mercantile dimension.

The interpretation we have adopted as a guiding line, both on a theoretical and on an operative level, refers to a humanistic view of the concept of lifelong learning.

It concerns a perspective which – going beyond the traditional conceptions of economic development, including those concerning the subject of human capital – focuses on people's abilities to live their lives and appreciate them, while multiplying the realistic opportunities at their disposal by acquiring and developing those skills which represent a strategic condition for the individuals'

fundamental freedom; it also focuses on the likelihood of carrying out an active role within the economic and productive process.

In this perspective, the concept of learning becomes wider, exceeds the formal dimension of education and training curricula understood as fixed stages that any individual goes through, and becomes a potential that can be achieved during the entire life.

The conception of lifelong learning here suggested, and the shaping of the related educational paths, place the focus not only on the formal dimension of educational systems, but also on the learning potential of individuals, in a lifelong dimension, and on the related policies. The focus is thus on the human capability to generate and use knowledge effectively, intelligently, creatively and proactively. In today's knowledge society, individuals, with their set of knowledge and competencies, are the actual treasure for themselves and for the community (Stringer et al., 2019).

This interpretation focuses on the development of competences such as "learning to learn", seen as core competences within lifelong learning and depending on the implementation of reflexive and proactive behaviours (Alberici & Di Rienzo, 2014).

The perspective developed here supports a strong thesis: the education of nursery and preschool teachers should be understood as adult education in the fullest sense. It belongs within lifelong learning because it concerns adults' on-going formation across time; it is humanistic because it recognizes the learner as a person endowed with agency, experience, and self-formative potential; it is transformative because it requires the critical revision of assumptions and the reconfiguration of professional meaning; and it is systemic-ecological because it unfolds within webs of relationships, institutions, temporalities, and living contexts. When these dimensions are brought together, professional learning in the 0-6 sector appears not as technical updating but as reflective, relational, and ethically charged formation.

From this follows a practical implication. If nursery and preschool teachers are to sustain high-quality, inclusive, and democratic educational environments for children, their own formation must be continuous, jointly structured across the 0-3 and 3-6 segments, embedded in collegial dialogue, supported institutionally, and open to biographical and narrative reflection. Research indicates that professional development is more effective when it is sustained, center-embedded, supported by incentives, linked to reflection, and integrated with teachers' lived practice. For the Italian 0-6 system in particular, this means taking seriously the integrated character of the sector not only in governance and pedagogy, but in the design of professional learning itself.

The convergence across UNESCO, OECD, European policy, and peer-reviewed scholarship is strong enough to support the central conclusion: adult education for nursery and preschool teachers is not a secondary support function, but one of the decisive conditions for educational quality, democratic inclusion, and lifelong learning itself.

References

- ALBERICI, A., & DI RIENZO P. (2014). Learning to learn for individual and society. In R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (Eds), *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 87-104). Routledge.
- ALEANDRI, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Armando Editore.
- ALEANDRI, G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando Editore.
- ALEANDRI, G. (Ed.). (2019b). *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*. Roma: Roma TrE-Press.
- ALEANDRI, G. & CONSOLI, E. (2020). Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, vol. 21, 275-300.
- ALHEIT, P. (2021). Biographicity as "mental grammar" of postmodern life. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12(1), 81-94.
- BALDUZZI, L., & LAZZARI, A. (2024). La formazione interistituzionale come elemento chiave nella costruzione del sistema integrato 0-6: Il ruolo del coordinamento pedagogico. In J. Magrini & M. Parente (Eds), *Educazione zerosei: Sistema integrato e poli per l'infanzia* (pp. 17-24). Istituto degli Innocenti.
- BIESTA, G. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5-20.
- BOBBIO, A., BONDIOLI, A., & SAVIO, D. (2024). *Materiali per il sistema integrato 0-6: Norma, curricolo e pensiero pedagogico*. Mondadori Università.
- BONDIOLI, A., & SAVIO, D. (2018). *Educare l'infanzia: Temi chiave per i servizi 0-6*. Carocci.
- BOYER, D.L. (1984). Malcolm Knowles and Carl Rogers. *Lifelong Learning*, 7(4), 17-20.
- CADIMA, J. ET AL. (2025). Does support for professional development in early childhood and care settings matter? A study in four countries. *Early Childhood Education Journal*, 53 (4), 1181-1193.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems. Official Journal of the European Union*, C189, 4-14.
- DI RIENZO, P. (2024a). *Educazione e apprendimento degli adulti*. Carocci.
- DI RIENZO, P. (2024b). Il lifelong learning come prospettiva politica e teorica per l'educazione degli adulti. *Pedagogia Oggi*, 22(2), 40-46.
- EGERT, F., FUKKINK, R.G., & ECKHARDT, A.G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433.

- EUROPEAN COMMISSION. (2025). *Education and training monitor 2025*. Publications Office of the European Union.
- EUROPEAN COMMISSION, EACEA, & Eurydice. (2025). *Key data on early childhood education and care in Europe 2025*. Publications Office of the European Union.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2017). Biographical-narrative methodologies for adult education and lifelong learning between personal development and critical reflection. *Culture, Biography and Lifelong Learning*, 3(2), 45-65.
- HO, J., LEE, S.-S., & PEREIRA, A. (2023). *An ecological perspective of teacher professional learning: Principles, processes and practice*. National Institute of Education, Singapore.
- HOLST, J.D., & TARLAU, R. (2025). Social movements and adult education in the *International Review of Education* and beyond. *International Review of Education*, 71, 859-880.
- KUNZE, D. (2013). The person-centered approach in adult education. In M. Cooper, M. O'Hara, P. F. Schmid, & A. Bohart (Eds.), *Interdisciplinary applications of the person-centered approach* (pp. 115-123). Springer.
- MARKUSSEN-BROWN, J., JUHL, C.B., PIASTA, S.B., BLESES, D., & HØJEN, A. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115.
- MATSUI, G. (2021). Reflection on the professional development of early childhood education and care teachers in Japan based on children's voices. *International Journal of Early Childhood*, 53, 367-384.
- MEIER, D.R., & STREMMEL, A.J. (2010). Reflection through narrative: The power of narrative inquiry in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(3), 249-257.
- MERRILL, B. (2014). Stories of learning across the lifespan: Life history and biographical research in adult education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 63-77.
- MERRILL, B., & WEST, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. Sage.
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- MILANA, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103-117.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*.
- OECD. (2025). *Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening early childhood education and care*. OECD Publishing.

- SCHACHTER, R.E., ET AL. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 356-374.
- SCHOLTZ, G. (2024). Exploratory study of the humanistic philosophy of adult learning as principal philosophy for leadership development. *The International Journal of Management Education*, 22(2), Article 100949.
- ST. CLAIR, R. (2024). Andragogy: Past and present potential. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 184, 7-13.
- STRINGHER, C., DI RIENZO, P., BRITO RIVERA, HUGO A., DAVIS, C. & GARCÍA, E. (2019). Aprender a aprender en América Latina. In R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (Eds), *Aprender a aprender hoy* (pp.357-380). Trillas.
- TAYLOR, E.W. (2000). Fostering Mezirow's transformative learning theory in the adult education classroom: A critical review. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 14(2), 1-28.
- TAYLOR, E.W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173-191.
- UNESCO. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*.
- UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within*.
- UNESCO. (2015). *Recommendation on adult learning and education*.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022a). *Fifth global report on adult learning and education: Citizenship education—Empowering adults for change*.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022b). *Marrakech framework for action*.

2. Biographical approach in adult education

Gabriella Aleandri

2.1 Some highlights and insights into contemporary times

I consider it appropriate to begin this contribution by analysing some of the main issues and problems that have the greatest impact on today's societies—although I recognise that, due to space constraints, I cannot be exhaustive here—to attempt to reflect about them in order to understand them broadly and deeply and to contextualise adult education within the paradigm of life-long, lifewide, and lifedep learning and the role of narrative pedagogy and of the biographical/autobiographical approach in this context.

The first question draws on Edgar Morin's reflections and insights regarding the complexity paradigm (Morin, 1973; 2007; 2019; Morin & Balandier, 1999). His analyses remain relevant and timely today, or rather, even more so today, in understanding that in-depth and broad learning is necessary to be able to read, interpret, navigate, and act in today's societies. Indeed, his philosophical, methodological, and educational approach, which analyses reality—including social reality—as an interconnected, multidimensional system characterised by uncertainty, is particularly significant in attempting to avoid facile simplifications or reductionisms.

Furthermore, in his proposal regarding knowledge and its disciplines, Morin aptly suggests that these cannot be considered individually in isolation, but rather it is appropriate to consider them together (Morin, 1999; 2000; 2014) in order to be able to understand and consider reality and the world from multiple analytical perspectives, in a more integrated, broad, and effective manner. Moreover, the constructs of interdisciplinarity, transdisciplinarity, multidisciplinary, and the holistic conception of the person have been widely recognised, shared, and promoted for decades, including by many pedagogists both nationally and internationally, to the point of assuming a significant and meaningful epistemological connotation. To give just one example, Dewey already recognised the richness of an interdisciplinary approach that encompassed philosophy, pedagogy, and psychology (Frauenfelder, Striano, & Oliviero, 2013).

We believe that learning to think through in-depth reflection is an important educational strategy to pursue today. Indeed, already in the last century, Heidegger (1957) feared the risk of losing the habit and ability to engage in thought in societies increasingly characterised by the use of digital technology

and the search for quick, immediate solutions, which often prove fallacious. It is important, instead, to “stay within the problem”, to analyse the question slowly from multiple perspectives, and to approach it with awareness of the power of open-minded thought. It is therefore necessary to preserve the essence of humanity; it is necessary to “keep thought awake” (Vygotsky, 1992) as well as the relationships. This is even more important today, in a constantly changing world made up of “relationships and correlations, reciprocity, inferences” (Cambi, 2007), which, however, risk remaining superficial and failing to be meaningful due to the ongoing and persistent “diktat of speed”.

We consider it is appropriate, then, not to stop at reflective skills, but to train each person in and for freedom and equity, to think in order to build their own critical conscience, also according to a capability approach (Sen, 1985a; 1985b; 1985c; 2005; Nussbaum & Sen, 1993; Nussbaum, 2012), an agentive one (Alessandrini, 2019; Costa, 2019; Aleandri, 2019a), with the necessary cognitive flexibility, also useful for learning transversal skills (McClelland, 1973; 1985; Boyatzis, 1982; Spencer & Spencer, 1995; Park et al., 2017; Dolce et al., 2020; Aleandri & Consoli, 2020) and transformative ones (Mezirow, 1999; 2000; 2003; 2016; Taylor, 2000; 2007; 2017; Illeris, 2014; Kokkos, 2020; 2022).

As highlighted above, it is appropriate that knowledge and disciplines be conceived as united and not disconnected. Consequently, their learning must be planned and critically reasoned, acquired consciously, and through the active participation of the individual (Morin, 1999). The thinking stimulated by such an educational system would therefore also respond to the current needs for learning reflective, transversal, and transformative skills, and for educating students to be open-minded, flexible, and resilient, skills considered crucial for addressing the uncertainty, fragility, and rapid changes that have long permeated socio-cultural, economic, political, and educational contexts. Regarding the role of teachers, “it is necessary for all those tasked with teaching to place themselves in the outposts of the uncertainty of our time” (Morin, 2000, 14).

Further considerations concern the concept of fragmentation, which permeates contemporary societies, in which forms of individual and cultural fragmentation can be traced, increasingly resulting in individualism and the pursuit of selfish interests. Leading and illustrious sociologists and philosophers argue about the fragmentation of experience, typical of the modern age (Simmel, 2018), liquid society/modernity (Bauman, 2011), or a society of uncertainty where in our postmodern world, the modern mentality has distanced itself from the coordinates provided by the ideal of a universally founded and accepted truth; ours is a mentality unsure of its foundations, its legitimacy, and its function (Bauman, 2014).

Furthermore, the perception of uncertainty has gradually consolidated, taking on permanent and irresolvable characteristics. This is further compounded by the recognition of the loss of the certainties of the now distant past and the

awareness of the difficulties of maintaining decision-making and control capabilities, leading to a widespread perception of risk (Beck, 2013) at the social, political, economic, and global levels.

Other significant events that contribute to sediment a climate not only of uncertainty, but also of fear, are the recent Covid-19 pandemic and, to an even greater extent, the current global disorder, which has resulted, among other things, in geopolitical conflicts, wars and actual attempts at genocide, accompanied, among other things, by narratives knowingly crafted to persuade and manipulate, providing apparently reasonable, but often false or distorted justifications, aimed at masking the real motivations linked to the thirst for conquest, power struggles, the appropriation of lands, wealth and resources according to the “ineluctable law of the strongest”, up to the impoverishment of the meaning, but also of the powers, of the democratic structure and of inter- and trans-national institutions, including the UN, towards an implicitly legitimised concentration of power in the hands of a few individuals, to arrogance, to bullying, which debase and annihilate the human being precisely in his humanity or in his highest and deepest essence.

In such a complex, uncertain, and unstable context, the concept of human fragility has also emerged (Milani, 2019; Mèlich, 2024; Bocci, 2024) and has finally been legitimised as an element of the human condition, already recognised, for example, by Pascal in the seventeenth century. Therefore, it has not be condemned, frowned upon, or hidden for reasons of shame or fear of stigma, and has not be confused with weakness. Its recognition in this sense has almost “exploded” during the Covid-19 pandemic.

Fragility is linked to the concept of vulnerability, but also to the loss of adaptive capacity (Kinchin & Winstone 2017; Clegg & Young, 2011), which entails the risk of not perceiving oneself as resilient, where resilience proves crucial to dealing with complexity and change, to rediscover and navigate a processual, dynamic, creative and planning dimension.

In curren societies, emergencies of various kinds, including educational ones, contribute to generating a widespread climate of vulnerability. However, this cannot be limited to feelings of uncertainty or, even worse, weakness, but it is appropriate to consider them as opportunities to create thoughtful, profound and significant experiences made possible when linked, in particular, to resilience (Brown, 2012) and in a context of critical pedagogy (Giroux, 2011), of realistic reconstruction of the image of human being to overcome the transversal sense of disorientation (Brezinka, 1991) and aimed at the realization of lifelong, lifewide and lifedeeep learning.

Forty years after the first Internet connection in Italy, we feel it is necessary to briefly analyse both the positive and negative effects of this ever-expanding and innovating “media revolution”. We cannot deny that the Internet has increasingly opened us up to the world, enabling us to inform ourselves, to understand, to learn, but also to share and socialize through social media. The Internet and social media offer us new ways to connect with people, even stran-

gers, in remote or online ways, and even to establish significant virtual relationships.

From a pedagogical perspective, the (educational) relationship is based on communication and is essential for learning knowledge, acquiring or modifying attitudes, behaviours, and lifestyles. It is the foundation of every teaching/learning process and for learning to learn. Relationships are a constitutive element of the human being and are therefore essential for ongoing development and growth throughout life.

What kinds of relationships may be established and carried on through internet connections, the web, and social media? Relational modalities have undoubtedly been revolutionized, for better or for worse. We have a duty to be aware of the risks we may face, some of which include: limitations on privacy and personal freedoms (security/privacy dilemma), the possibility of creating accounts with false identities (especially through social networks: Facebook, X, Instagram, TikTok, blogs, chats, etc.), the use of our browsing data for commercial purposes, etc., the pervasive use of algorithms (and the risk of algorithmic discrimination) in various areas, but also the use of personal data for illicit purposes (e.g., phishing, deep fake, etc.), the dissemination of personal and childrens' photos, bots, hackers, illegal content on the dark web, poorly controlled or irresponsible uses or still-unknown developments in artificial intelligence, the explosion of haters, and even cyberbullying or pedophilia, etc.

Some benefits, however, concern the infinite possibilities for use, including multitasking, and from a pedagogical and educational point of view too. Pedagogy plays a fundamental role in rethinking and proposing new, consistent, and innovative educational strategies, proposals, and actions that embrace the use of digital technologies, while always maintaining the undisputed centrality of the student as a person in their entirety, freedom, and uniqueness, of the role of the teacher, and of the educational relationship. The use of social networks is thus understood as an opportunity to create positive, constructive, and meaningful communication and interpersonal relationships, bridging at the same time real and virtual relationships, whether in person or even remotely (for everyone, but also, for example, for disabled people with limited mobility, or for the elderly at risk of social exclusion, etc.).

However, we cannot ignore all the critical issues, which are not exhaustive, outlined above, which often lead, without having to reach the most serious situations, at best, to fleeting and superficial interpersonal relationships.

Faced with a progressive loss of the sense and effective presence of a “surrounding community”, social relationships today are proving much more superficial, fragmented, and short-lived. It is therefore important that—within pedagogical and educational fields—lifelong, lifewide, and lifedep learning strategies be designed and implemented, targeting each individual from a very early age. These strategies, among other objectives, aim to counteract this dispersion and depletion of social skills and, indeed, to foster profound and meaningful ones.

Another issue considered crucial in our contemporary era concerns innovation (which also implies the acquisition of creative skills), starting from technological and economic innovation, together with digitalization and sustainability.

The need for technological and digital innovation, together with the numerous and still partly unknown implications of the use of Artificial Intelligence (AI), including generative AI and agentic AI, is now inherent in today's societies in all areas of life. In this context, change to adapt to the ever-expanding discoveries and advances in knowledge requires a widespread and efficient digital network and infrastructure, and the acquisition of adequate digital skills and equipment by citizens. This is also part of a vision aimed at implementing and spreading democracy, equality, fairness, justice, and inclusion for sustainable development and growth with full respect for people, the environment, and the planet.

However, achieving these goals is difficult and complex. It requires the design and implementation of systemic and integrated educational and training strategies, which include coordination and collaboration among all institutions and stakeholders, active participation, and a flexible timeframe to impact culture and achieve profound and significant changes. Furthermore, it is essential to take into account all the interacting variables and issues, not just those related to infrastructure. Among these, we recall the digital divide and the various forms of poverty that affect an increasingly large segment of the population, who remain marginalised and, therefore, at risk of exclusion.

The concept of innovation also concerns pedagogy and it is important that it is increasingly taken into consideration as educational processes are in close contact with what happens, changes and evolves (in a positive or negative sense) within society(s) and culture(s).

Pedagogical innovation aims primarily to improve educational conditions, processes, and outcomes. It increasingly leverages the use of technology in general and active, participatory methodologies to expand the spaces, times, methods, opportunities, and personalisation of learning and education. Pedagogical innovation thus becomes lifelong education for each and every individual. It can enable us to design, plan, and project ourselves into the future with the most up-to-date, effective tools and in a flexible manner.

2.2 Adult education and the theoretical and practical paradigm of lifelong, lifewide and lifedeeep learning to be implemented as a lifestyle

Pedagogical innovation, therefore, requires a profound and recurring rethinking of adult education and training theories and practices from the perspective of lifelong, lifewide, and lifedeeep learning, as has been widely explained and argued by Di Rienzo in the previous chapter. Adult education and lifelong, lifewide and lifedeeep learning are by the time and even more nowadays regar-

ded essential for human beings to live their entire lives in an active, supportive, conscious, and creative manner.

A Learning Society, one of the ways in which contemporary societies are often defined, is a dynamic society where reflexivity and reciprocity prevail. Learning and education become the foundation of the social, cultural, and economic environment, enabling adequate human development, a key factor in increasing and improving not only the economy but also the overall well-being of individuals and societies.

We consider it is necessary to rediscover the essence and potential of the human being to rethink and adapt him/her to the current condition characterised by socio-political-economic-educational-cultural variables/problems, some of which have been analysed above, and which together favour a widespread and prolonged perception of a world, globalised with growing interconnections of an economic, cultural, social, etc., but also fragmented, uncertain, characterised by profound crises, with problems including job insecurity, instability, precariousness, fear for the future and social isolation (Giddens, 1994; Sennett, 1999; Aleandri, 2003; 2011; 2021; Foucault, 2005; Nussbaum, 2010; Bauman, 2011; Morin, 2011; Illich, 2012; Beck, 2017; Ceruti, 2018; Cambi & Pinto Minerva, 2023).

On the other hand, we are aware that crises, uncertainty, chaos, disorder (Balandier, 1991) also offer great opportunities to human beings, conceived in their ontological vocation of “being more” (Freire, 2014), to develop innovative and creative solutions.

Pedagogy has the task, and the responsibility, to take this into account to enable each person to navigate change, guide it, support it, and make him/her aware and active in the process, rather than simply undergo it. Pedagogies of uncertainty (Shulman, 2005) specifically encourage us to design a training program that takes uncertainty into account as a resource for proposing not a single, unequivocal answer, but multiple answers that may prove correct, thus enabling us to contemplate and manage even the complexities involved.

Despite the awareness of living in increasingly complex or even hypercomplex contexts and within a pervasive sense of precariousness, uncertainty, unpredictability, and instability in life dynamics (Brezinka, 1991; Delors, 1996; Morin, 2000; Fernández Enguita, 2001; Bauman, 2011; Beck, 2013), we can nevertheless approach the present through in-depth, systematic, and recurring analyses and interpretations. These give rise to visions and ways of thinking, knowing, and understanding that are not simplistic and/or perceived as definitive, but rather are based on the idea that all knowledge is partial, incomplete, and uncertain, and therefore neither dogmatic nor definitive, but need to be updated, renewed, and rethought throughout life.

“It is against this background, therefore, that adult education and lifelong learning have been for decades and increasingly recognised as crucial, requested and promoted by pedagogists both nationally and internationally (Faure et. al., 1972; Lengrand, 1973; Kallen & Bengtsson, 1973; Lorenzetto, 1976;

Mencarelli, 1983; Schwartz, 1987; Delors, 1996; Knowles, 1997; Demetrio, 1997; Alberici, 2002; Loiodice, 2009; Aleandri, 2011, 2016; 2022, 2025; Federighi, 2013; Illeris, 2009; 2014; Dozza and Ulivieri; 2016; Aleandri, Llevoty Bernad, 2021; Jarvis, 2024; Di Rienzo, 2024a; 2024b), as well as by the current agendas of European and international educational policies starting from the European Union, the UN and UNESCO, the OECD, etc.”

In this landscape it is aimed that every person has to be engaged to actively, consciously and responsibly participate in a lifelong, lifewide and lifedep education path, which involves an educational commitment towards the creation of new training strategies capable of valorising every human being and their potential to build the common good (Malavasi, 2020) and for the purpose of an integral and fully human development of every person inserted in specific relational and social contexts.

With the aim of developing lifelong, lifewide, and lifedep learning, learning attitudes and the ability to learn take on a strategic role, to be pursued from a very early age, as Raiza Fernandes Bessa de Oliveira outlined in the following chapter, and particularly in adult education. Through learning processes aimed at improvement and self-improvement, and at promoting the personal and social identity of each person while respecting their dignity and unique vocations, desires, interests, curiosities, etc., individuals will be better able to address complexities and transformations, achieve ever greater emancipation, full self-realisation and a flexible life plan, greater active participation in civic and social life, greater personal and social well-being, and greater equity and inclusion.

Taking into account the need to move beyond a linear conception of an educational paths, we consider it is essential to instead develop flexible education and training models “placed at the centre of both the development of the individual and the community; whose task is to enable everyone, without exception, to fully develop their talents and realise their creative potential, including responsibility for their own life and the achievement of personal goals” (Delors, 1996, 15).

Our vision and proposal for lifelong, lifewide, and lifedep pedagogical theory and practice is based on the core principle and objective of stimulating, fostering, and supporting the individual, understood as a whole, but within a theoretical framework updated in light of the issues outlined above and more.

We therefore believe it is crucial that the paradigm of lifelong, lifewide and lifedep learning be characterised by a transformative perspective (Mezirow, 1999: 2000; 2003; 2016; Taylor, 2000; 2007; 2017; Illeris, 2014; Kokkos, 2020; 2022) for the promotion of personal and social growth and well-being, with the awareness of the essential need for people to acquire increasingly higher and more up-to-date knowledge and skills (hard and soft skills) throughout their lives.

In this complex panorama, we therefore believe it is important that lifelong, lifewide and lifedep learning be configured as an essential lifestyle nowadays

with the ultimate goal of stimulating and increasingly increasing the humanization of man and woman (Aleandri, 2011) and because it supports each one in order to design/develop/create solutions for individual and social change and development.

In this way, we will foster resilience and the ability to address and manage the frequent changes and various unforeseen events that often arise in a rapidly changing world. We will also be able to seize the benefits and opportunities that arise, thereby promoting, among our priority goals, broader equitable and sustainable development, starting with personal, professional, and social growth and fulfilment.

2.3 Narrative, biographical and autobiographical methods

Within the framework outlined above, where lifelong learning is considered effective in fostering, among other objectives, an open and flexible vision of the world and encouraging active participation, solidarity, and inclusive growth within society, it is crucial to begin with the application of experiences, knowledge, and skills, the creativity of each individual, and the empowerment of one's own process of developing one's own identity.

Regarding this last issue, we believe it is appropriate to emphasise the importance of building personal, collective, and social identities in creating meaning and assigning value to experiences, fostering constructive, collaborative (Freire, 2008), and reciprocal interpersonal relationships, and stimulating and developing the learning of reflective, critical, transversal, and transformative skills.

Contemporary human beings, absorbed and entangled in the acceleration of time and the ever-increasing and complex roles and commitments affecting all aspects of life, in a relentless pursuit of the immediate, risk failing to grasp the many facets of reality, living in a disorienting and superficial manner, and failing to construct or even losing their own autonomous identity. In a social context characterised, among other issues, by fragmentation, uncertainty, the dynamics of glocalization (Bauman, 2005), non-linearity, and hypercomplexity, biographical and autobiographical approaches are effective tools for recovering the dimensions of meaning, identity, and history (Aleandri, 2012).

They require taking time for oneself, for reflection, and for self-dialogue, and encourage this by identifying a suitable environment that fosters concentration, possibly in external silence that enables and fosters internal dialogue.

The process of constructing identity is fluid, evolving, continually defined and redefined based on past and future experiences, memories, emotions, desires, dreams, fears, and plans. It does not occur monadically and in isolation, but rather in a situated manner, and in relation to the environment in which the individual lives, in a mutual exchange between people and cultures, starting with family relationships and extending to broader relationships within society and the world.

This process, therefore, is not linear but may experience interruptions, restarts, successes, failures, conflicts, crises, and resolutions. And through this process, the individual may achieve strengthening of own's resources, empowerment, resilience, development, and growth. In this lifelong, lifewide, and lifedeeep commitment and process of growth, of constructing own's identity and personality, each person is involved in making sense of each experience lived through the different stages and dimensions of life, giving them meaning within a shared universe of values (Aleandri, 2012).

As we know, alongside paradigmatic thought there is narrative thought (Bruner, 2009). Therefore, the construction of the self and identity can be described in terms of narrative building through mental representations that require words to be expressed and made explicit. Meanings are created precisely through narration. Language represents a means through which we move from the meaning (i.e., the concept, according to de Saussure) to the signifier (i.e., an acoustic image, not a sound but a psychic trace), which is the foundation of the system of signification and the construction of one's identity (Bruner, 2009).

We are describing an approach that, starting and focusing on the individual, is implemented from a bottom-up perspective. The methods involved are narrative, biographical, and autobiographical, which are selectively part of qualitative and mixed methodology. They have proven particularly effective in adult education within the paradigm of lifelong, lifewide, and lifedeeep learning, and may be used, adapting and personaling, for individuals of all ages too.

Biographical and autobiographical methods, valorising personal experiences (also from a relational and social point of view), as supported by numerous scientific researches, prove to be effective in stimulating and promoting knowledge, awareness of oneself, of others and of the world, education/training and self-education/self-training, orientation and self-orientation, reflective and critical thinking, also shaping themselves as a new and specific approach to learning, precisely autobiographical one (Alheit, 1995; Dominicè, 1990; Demetrio, 1996; Alberici, 2000; Illeris, 2014; Di Rienzo, 2016, 2017; Aleandri, 2012; 2019b; 2021; 2022a; 2022b; Pineau, 2020; Aleandri and Russo, 2017; Aleandri & Consoli, 2020; Di Rienzo & Angeloni, 2022; Aleandri & Fiorentini, 2022; 2023).

Autobiographical methods are "a real educational device as a technology of the self, it presents itself as a set of technologies capable of functioning as tools of self-construction and control" (Alberici, 2000, 11).

The autobiographical approach allows people to gain greater awareness of their own potential. It is also a means of caring for themselves (Demetrio, 1996) and others, and also of taking in care of themselves (Cambi, 2005). Its main aims include making people aware of their skills and competencies and understanding how much they are able to contribute to the society they live in, to the people around them, and to themselves.

In this scenario, autobiography is proposed as a self-reflective, meditative,

and self-formative practice, as the subject, through narrating his or her own story, can leave evidences, oral or written, that allow him or her to participate and get involved in a process of constructing and reconstructing his or her own identity.

An important contribution of a biography/autobiography lies precisely in its differentiation from most other tools, as it can provide us with new and previously unseen information, especially to break free from classic stereotypical attributions about a social group.

However, every human story includes within itself fragments of social history, and it may therefore be considered representative of the context in which it is found.

We can, therefore, understand society by starting from the specificity of an individual life narrative, creating a relationship between the individual and the social that may result in a multitude of useful data for understanding and interpretation.

Autobiographical methods, then, confirm themselves as a tool and opportunity for further development and growth, throughout life, as they place the individual at the core of educational and training processes.

They can also be a means to revitalise one's life, to redesign it, to rediscover motivations, aptitudes, desires, and further educational needs, even those that have been dormant or not (yet) conscious.. Each moment and each experience throughout life is considered important and may include valuable teachings, and this doesn't end with the developmental stages but it may carry on throughout life.

Autobiographical methods also prove allow us to enhance thought and develop reflective skills, to go beyond the superficiality caused by a life lived in a rush (Bauman, 2009), without taking the adequate time to stop, think and assign meanings to one's experiences.

Autobiographical methods for pedagogical, educational, self-educational, and research purposes have proven effective and, therefore, have found multiple and increasingly numerous uses too.

Autobiographical methods are able to respond, in fact, to the needs of all people, including those who find themselves in situations of hardship and suffering, in periods of transition, in difficult contexts, who therefore have a greater need to orient themselves and relate to others, until they reach a more authentic vision of their own self and of the reality that surrounds them, starting from the family and the city fabric (Aleandri & Russo, 2017) up to the broader social one.

Autobiographical methods, we recall, also foster self-reflection and the acquisition of reflective and critical skills in individuals, especially adults, through which they are pushed to reflect on their experiences and established relationships. Through introspection, moreover, individuals will also be able to develop an increasingly broad and in-depth understanding, even of what is tacit and hidden within them. Autobiographical methods, we believe it is important to

reiterate, are structured and designed to allow adequate and extended time, counter to the speed of contemporary life, to learn to listen to and understand oneself progressively better and to reflect deeply on one's own condition, one's life, one's experiences—past, present, and future.

Autobiographical methods are also used from the perspective of lifelong and lifewide learning as they aim to enhance any type of education: from formal to non-formal and informal, that is, any event in the course and in the various dimensions of human and relational life, which can be configured as a significant experience that brings enrichment, a provision of meaning, an opportunity for further growth in the incessant processes of development aimed at building one's own identity, personality, autonomy and to being able to elaborate and realise one's own life project (Aleandri, 2012).

The processes of reflection and introspection will also contribute to increasing the ability to self-orient, thanks to what has been learned about oneself, others and the context in which they live, so as to be able to plan one's future existence with greater awareness according to a lifelong and lifewide learning perspective (Aleandri & Russo, 2017) and learn and internalise transformative skills to be able to operate actively and consciously in the world.

Autobiographical methods are useful not only for reflecting on and re-planning one's future, both personal, educational and professional, but they can also be modelled in light of social dynamics concerning social inclusion, active citizenship, and the shaping of a conscious and cooperative individual because narrating and writing about oneself stimulate, on the one hand, self-reflection and, on the other, the activation of internal resources towards transformative and agentic action, again not only towards oneself, but also towards others and the environment.

Autobiographical methods are also used in pedagogical and educational processes as tools capable of orienting and self-orienting adults grappling with a discontinuous, nonlinear, and ever-changing space-time. They may help them avoid being at the mercy of uncertainty and fragmentation, but rather actively and consciously plan and act upon their present and future. Autobiographical methods, embedded within the paradigm of lifelong, lifewide, and lifedep learning—which today can be assumed as a real social need to be spread to each person, particularly adults—represent a fundamental opportunity to develop reflective, critical, transformative, and resilience skills.

This empowers individuals to rethink and redesign their lives, including their professional lives, in light of the issues discussed above and the quick and profound changes currently affecting the world.

A final remark concerning autobiographical methods is that they allow and stimulate to activate and develop a general mobilisation of the person, including from a metacognitive and metareflective point of view, which I believe to be crucial and strategic for orienting oneself and acting appropriately and constructively within the various and complex environments of life.

References

- ALBERICI, A. (2000). *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*. Armando Editore.
- ALBERICI, A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Carocci.
- ALEANDRI, G. (2003). *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*. Armando Editore.
- ALEANDRI, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Armando Editore.
- ALEANDRI, G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando Editore.
- ALEANDRI, G. (2016). Educazione permanente in contesti difficili. In L. Dozza e S. Olivieri (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Franco Angeli.
- Aleandri, G. (2019a). Per una pedagogia dello sviluppo sostenibile. In G. Alesandrini (a cura di). *Sostenibilità e capability approach*. Franco Angeli.
- ALEANDRI, G. (Ed.). (2019b). *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*. Roma TrE-Press.
- ALEANDRI, G. (2021). Lifelong, lifewide y lifedeeep learning. Análisis y perspectivas pedagógicas. In G. Aleandri, N. Llevot Calvet, y O. Bernad Caveró. *Experiencias y aprendizajes a lo largo de la vida: Italia y España*. Publicaciones de la Universidad de Lleida.
- ALEANDRI, G. (2022a). Apprendere conoscendosi: un metodo innovativo per l'educazione permanente. In: O. Bernad Caveró L.M. Romero Rodríguez J. Gómez Galán (a cura di), *Gestionando conocimientos bajos nuevos prismas*. pp. 73-88, Cizur Menor (Navarra):Thomson Reuters Aranzadi.
- ALEANDRI, G. (2022b). Adult education, education policies and Lifelong Learning during and beyond the Covid19 Pandemic. *INTED2022 Conference Proceedings*, 9041-9048.
- ALEANDRI, G. (2025). L'educazione degli adulti nel paradigma dell'educazione permanente dieci anni dopo l'avvio dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). *Epale Journal*. N. 17. 10-17.
- ALEANDRI, G. & CONSOLI, E. (2020). Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, vol. 21, 275-300.
- ALEANDRI, G. & FIORENTINI, C. (2022). Metodi autobiografici per la formazione alle competenze riflessive e trasversali. *Q-Times Webmagazine*, 354-368.
- ALEANDRI, G. E FIORENTINI, C. (2023). Educazione permanente come stile di vita: metodi autobiografici. In: (a cura di): B. De Angelis V. Carbone L. Azara F. Pompeo, *Giornata della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*. Vol. 1, 423-437. RomaTrE-Press.

- ALEANDRI, G., LLEVOT CALVET, N. Y BERNAD CAVERO, O. (2021), *Experiencias y aprendizajes a lo largo de la vida: Italia y España*. Publicaciones de la Universidad de Lleida.
- ALEANDRI, G. E RUSSO, V. (2017). L'autobiografia come metodo educativo, autoeducativo e di ricerca nella prospettiva del «lifelong learning»: progetto per una indagine esplorativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 295-316.
- ALHEIT, P. ET AL. (1995). *The Biographical Approach in European Adult Education*. Verband.
- ALESSANDRINI, G. (a cura di) (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Franco Angeli.
- BALANDIER, G. (1991). *Il disordine: elogio del movimento*. Tr. it. Edizioni Dedalo.
- BAUMAN, Z. (2005). *Globalizzazione e glocalizzazione*. Tr. it. Armando Editore.
- BAUMAN, Z. (2009). *Vite di corsa. Salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Tr. It. Il Mulino.
- BAUMAN, Z. (2011). *Modernità Liquida*. Tr. it. Laterza.
- BAUMAN, Z. (2014). *La società dell'incertezza*. Tr. it. Il Mulino.
- BECK, U. (2013). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Tr. it. Carocci.
- BECK, U. (2017). *La metamorfosi del mondo*. Tr. it. Laterza.
- BOCCI, F. (2024). Narrazioni e considerazioni pedagogiche sulla fragilità. In E. Miatto (a cura di). *Frammenti di fragilità. Incursioni di Pedagogia speciale* (13-26). Pensa Multimedia.
- BOYATZIS, R.E. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. Wiley.
- BREZINKA, W. (1991). *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*. Tr. it. Armando Editore.
- BROWN, B. (2012) *Daring Greatly. How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent and lead*. Penguin Books.
- CAMBI, F. (2005). L'autobiografia: uno strumento di formazione. In *M@gm@*, vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005.
- CAMBI, F. (2007). *Apprendimento, autonomia e complessità*. ETS.
- CAMBI, F. (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 55-57.
- CAMBI, F. & PINTO MINERVA, F. (2023). *Governare l'età della tecnica: Il ruolo chiave della formazione*. Mimesis.
- CERUTI, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Raffaello Cortina Editore.
- CLEGG, A. & YOUNG, J. (2011) The Frailty Syndrome. *Clin Med*, 11: 72-75.
- COSTA, M. (2019). Agency capacitante e sviluppo della competenza. In G. Alessandrini (a cura di). *Sostenibilità e capability approach*. Franco Angeli.
- DELORS, J. (eds.) (1996). *Learning: A Treasure within*. Paris. UNESCO. Tr. it. (2021). *Nell'educazione un tesoro*. Armando Editore.

- DEMETRIO, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- DEMETRIO, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Laterza.
- DOMINICÉ, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- DI RIENZO, P. (2016). Ecologia della narrazione. Spazi trasformativi per le biografie in formazione. *Metis*, VI(1), 152-161.
- DI RIENZO, P. (2017). Contesti formativi e metodi biografici di apprendimento per l'analisi delle competenze. *Epale Journal*, 1(1), 20-24.
- DI RIENZO, P. (2024a). *Educazione e apprendimento degli adulti*. Carocci.
- DI RIENZO, P. (2024b). Il lifelong learning come prospettiva politica e teorica per l'educazione degli adulti. *Pedagogia Oggi*, 22(2), 40-46.
- DI RIENZO, P. & ANGELONI, B. (2022). L'approccio biografico narrativo nei processi di autovalutazione e valorizzazione delle competenze non cognitive. *Q-Times Webmagazine*, XIV(2), 15-25.
- DOLCE, V., EMANUEL, F., CISI, M., & GHISLIERI, C. (2020). The Soft Skills of Accounting Graduates: Perceptions versus Expectations. *Accounting Education*, 29, 57-76.
- DOZZA, L. & ULIVIERI, S. (a cura di) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Franco Angeli.
- FAURE, É. ET AL. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow. Report of the International Commission on the Development of Education*. UNESCO.
- FEDERIGHI, P. (2013). *Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills*. EU – European Commission Publication Office.
- FERNÁNDEZ ÉNGUITA, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Morata.
- FOUCAULT, M. (2005). *Nascita della biopolitica*. Tr. it. Feltrinelli.
- FRAUENFELDER, E., STRIANO, M. E OLIVIERO, S. (a cura di). (2013). *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*. Fridericiana Editrice Universitaria.
- FREIRE, P. (2008) *Pedagogia della speranza*. Tr. It. EGA.
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Tr. It. Edizioni Gruppo Abele.
- GIDDENS, A. (1994). *Le conseguenze della modernità: fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Tr. it. Il Mulino.
- GIROUX, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. CIP.
- HEIDEGGER, M. (1957). *Che cosa significa pensare*. Tr. it. SugarCo.
- ILLERIS, K. (2009). A Comprehensive Understanding of Human Learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 7-20). Routledge.
- ILLERIS, K. (2014). *Transformative Learning and Identity*. Routledge.
- ILLICH, I. (2012). *Rivoluzionare le istituzioni. Celebrazione della consapevolezza*. Tr. it. Mimesis.
- JARVIS, P. (2024). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. Routledge.

- KALLEN, D. & BENGTSSON, J. (1973). *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*. OECD.
- KINCHIN, I. & WINSTONE, N. (Eds.) (2017). *Pedagogic frailty and Resilience in the University*. Sense.
- KNOWLES, M. (1997). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Tr. it. Franco Angeli.
- KOKKOS, A. (2020). *Expanding transformation theory: Affinities between Jack Mezirow and Emancipatory educationalists*. Routledge.
- KOKKOS, A. (2022). Transformation Theory as a Framework for Understanding Transformative Learning. *Adult Education Critical Issues*, 2 (2), 20-33.
- LENGRAND, P. (1973). *Introduzione all'educazione permanente*. Tr. it. Armando Editore.
- LOIODICE, I. (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Progedit.
- LORENZETTO, A. (1976). *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*. Studium.
- MALAVASI, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- MCCLELLAND, D.C. (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- MCCLELLAND, D.C. (1985). *Human motivation*. Scott, Foresman.
- MENCARELLI, M. (1983). *Educazione permanente e democrazia*. Giunti & Lisciani.
- MEZIROW, J. (1999). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Tr. it. Raffaello Cortina Editore.
- MEZIROW, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina Editore.
- MEZIROW, J. & ASSOCIATES (Eds.) (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass.
- MÈLICH, J.C. (2024). *Essere fragili. Riflessioni sulla vulnerabilità*. Tr. it. Il Saggiatore.
- MILANI, L. (2019). La società della rimozione: pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento. *Metis*, 1, 1-16.
- MORIN, E. (1973). *Le paradigme perdu. La nature humaine*. Seuil.
- MORIN, E. (1999). *La tête bien faite*. Seuil.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs indispensables à l'éducation du futur*. Seuil.
- MORIN, E. (2007). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
- MORIN, E. (2011). *La via: per l'avvenire dell'umanità*. Tr. it. Raffaello Cortina Editore.
- MORIN, E. (2014). *Enseigner à vivre*. Babel.
- MORIN, E. (2019). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Tr. it. Armando Editore.
- MORIN, E. & BALANDIER, G. (1999). *Les défis de la complexité: Vers un nouveau paradigme de la connaissance ?* L'Harmattan.

- NUSSBAUM, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- NUSSBAUM, M. (2012). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- NUSSBAUM, M., & SEN, A. (eds.) (1993). *The Quality of Life*. Clarendon Press, 30-53.
- PARK, D., TSUKAYAMA, E., GOODWIN, G.P., PATRICK, S., & DUCKWORTH, A.L. (2017). A tripartite taxonomy of character: Evidence for intrapersonal, interpersonal, and intellectual competencies in children. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 16-27.
- PINEAU, G., (2020). Ancoragem de uma política de pesquisa em ciências humanas: histórias das nuove professioni sócio-educativas em formação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 5(13), 55-70.
- SCHWARTZ, B. (1987). *Educazione degli adulti ed educazione permanente*. Tr. it. Liviana Editrice.
- SEN, A. (1985a). *Commodities and Capabilities*. North-Holland.
- SEN, A. (1985b). Rights and Capabilities. In *Morality and Objectivity: A Tribute to J.L. Mackie*, Routledge and Kegan Paul, 130-48.
- SEN, A. (1985c). Well-being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *Journal of Philosophy*, 82(4): 169-221.
- SEN, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2): 151-66.
- SENNETT, R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Tr. it. Feltrinelli.
- SHULMAN, L.S. (2005). *Pedagogies of Uncertainty*. *Liberal Education*, 91, 2, 18- 25.
- SIMMEL, G. (2018). *Sociologia*. Tr. it. Meltemi.
- SPENCER, L.M. & SPENCER, S.M. (1995). *Competenza nel lavoro*. Tr. it. Franco Angeli.
- TAYLOR, E.W. (2000). Analyzing Research on Transformative Learning Theory. In J. Mezirow, & Associates (Eds.). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass.
- TAYLOR, E.W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26 (2), 173-191.
- TAYLOR, E.W. (2017). Transformative Learning Theory. In A. Laros, T. Fuhr, & E.W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange* (17-29). Sense.
- VYGOTSKIJ, L.S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Tr. it. Laterza.

SEGUNDA PARTE/PART TWO

Concepções sobre o trabalho educativo na creche

3. Creche e educação da primeira infância: um tema emergente no Brasil e na Itália

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira

Este texto toma como foco as concepções de profissionais atuantes na educação da primeira infância e deriva de uma pesquisa de doutorado¹ que propôs uma investigação realizada em dois contextos educacionais diversos: o brasileiro e o italiano². A investigação foi desenvolvida considerando duas realidades distintas, não com o objetivo de comparação, mas de criar um espaço profícuo para o diálogo e reflexão no que diz respeito ao atendimento educacional à infância, com especial atenção às especificidades da educação e cuidado com bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos) em espaços formais e coletivos, ou seja, a creche, no Brasil, e o *nido*, na Itália.

De modo geral, este tema se insere em um contexto historicamente recente de valorização e reconstrução de espaços e práticas de educação e cuidado junto aos bebês, crianças bem pequenas e pequenas³, processo que tem favorecido a superação de uma visão difusa e, muitas vezes, equivocada sobre o papel da escola para as crianças dessa faixa etária.

O contexto histórico e social caracteriza de forma peculiar o debate em pauta atualmente no Brasil e na Itália, uma vez que a superação de marcas históricas e sociais de um perfil assistencialista, compensatório, higienista e/ou propedêutico tem permitido o entendimento de uma série de fatores que permeiam a qualidade do atendimento à infância nas escolas. Ao se evidenciar o segmento creche (0 a 3 anos), marcas históricas e de desvalorização social e profissional são ainda mais explícitas e relevantes. Esse movimento tem contribuído com a possibilidade de olhares mais sensíveis às especificidades de bebês e crianças bem pequenas em contextos educativos, ampliando perspectivas para superação das rupturas entre os segmentos creche e pré-escola, assim como tem permitido a consolidação de um campo singular de estudos, saberes

¹ Tese de doutorado intitulada “Concepções de educadoras e professoras de educação infantil sobre o trabalho educativo na creche: uma pesquisa ítalo-brasileira”, concluída em 2024, realizada sob orientação da Profa. Dra. Aline Sommerhalder (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Paulo, Brasil) e do Prof. Dr. Paolo Di Rienzo (Università Degli Studi Roma, Roma, Itália).

² A possibilidade de uma pesquisa ítalo-brasileira deu-se diante do Convênio de Cooperação Científico, Acadêmico e Tecnológico Internacional estabelecido entre as universidades.

³ Nomenclatura adotada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Ministério da Educação [MEC], 2017), documento brasileiro atualmente em vigor, que coloca os bebês como as crianças de zero a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

e práticas pedagógicas que tomam a primeira infância, sua aprendizagem e desenvolvimento como foco.

Assim, esta obra se coloca em um campo amplo de debate e reflexão no qual é sabido que strata-se de contextos sociais, econômicos, políticos, educacionais e culturais diferentes uns dos outros. Ao confrontar realidades educacionais de dois países distintos, buscou-se produzir um estudo que traga aproximações e distanciamentos entre os sistemas brasileiro e italiano de educação da infância, permitindo assim a construção de uma representação crítica neste campo. Assumindo a creche como um tema emergente na atualidade, diversos elementos concernentes a esse contexto educativo são de fundamental discussão: acesso a vagas, infraestrutura das escolas, qualidade do atendimento, condições de trabalho e de carreira dos profissionais, formação inicial e continuada de educadores(as) e professores(as), concepções, saberes e práticas pedagógicas, políticas públicas, dentre outros.

Reflexos dessa demanda emergente, dados do relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) indicam que cerca de 175 milhões de crianças no mundo permanecem à margem do acesso à educação infantil. Os dados apontam ainda a carência de investimentos nesta etapa pela maioria dos governos, além da problemática falta de formação específica para os profissionais que atuam na área (Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], 2019).

A necessidade de ampliação do atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos segue sendo, a exemplo, ponto de constante atenção. Na Itália, de acordo com os dados do ano letivo 2019/2020 do *Istituto Nazionale di Statistica* (Istat), o atendimento em creche segue abaixo da meta de 33% de crianças de até três anos atendidas, chegando a 26,9%, o que corresponde a 361 mil vagas, com aproximadamente metade delas em instituições públicas (Istituto Nazionale di Statistica [ISTAT], 2021). Os dados ainda apontam grande desigualdade de acesso ao se considerar as diferentes regiões do país.

Do mesmo modo, no Brasil, dados do Censo Escolar 2021 apontam que são atendidas cerca de 35,6% de bebês e crianças bem pequenas, permanecendo também abaixo da meta de 50% estipulada pelo Plano Nacional de Educação – PNE (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2022), meta já proposta no plano anterior, o que significa que não só a meta permaneceu estagnada por 20 anos, mas também evidencia que, apesar disso, o Brasil não foi capaz de alcançá-la. Destarte, o quadro geral de acesso a vagas explicita que a educação infantil e a creche no Brasil são ainda profundamente marcadas por contradições e desigualdades – regionais, socioeconômicas, étnico-raciais – e, apesar da ampliação da oferta de vagas nas escolas, ainda se mantém distante da demanda, especialmente nas regiões e comunidades mais vulneráveis economicamente (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal [FMCSV], 2020).

Considerando a formação profissional para a atuação na creche, também se evidencia um quadro desafiante, uma vez que em muitos municípios espal-

hados pelas diversas regiões do Brasil é negado às educadoras de bebês seu devido reconhecimento e status profissional, sendo comum a contratação por meio de nomenclaturas como berçaristas, recreadoras, agentes de desenvolvimento infantil etc., negando-se com isso não apenas a construção de suas identidades e valorização como docentes, mas todo o aparato legal e trabalhista do magistério.

Ampliando-se essas discussões à realidade italiana, movimentos semelhantes têm alcançado às profissionais do *nido d'infanzia*, uma vez que este segmento também carrega marcas de desvalorização social e profissional, sendo recente o processo de ampliação e diálogo entre o *nido* e a *scuola dell'infanzia*, bem como são evidentes as desigualdades de acesso e de condições nas diferentes regiões do país, com marcada fragilidade nas regiões do Sul (Barbieri, 2015; Bondioli et al., 2018; Infantino, 2017). Do mesmo modo, a exigência de formação em nível superior para as educadoras de creches também é uma realidade recente na Itália, mudança proposta a partir do Decreto Legislativo n. 65 (2017), que trata do Sistema Integrado 0 a 6 anos, e que será adiante melhor detalhado.

Tendo em vista esses cenários, ao longo do percurso pesquisa, pautou-se no objetivo geral de descrever e analisar concepções sobre o trabalho educativo na creche, expressas por meio de narrativas de educadoras e professoras, brasileiras e italianas, que atuam com crianças de 0 a 6 anos, de modo a identificar e discutir suas especificidades, estabelecendo relações com condições pessoais, profissionais e de trabalho. Ao focalizar esse tema, considera-se que a complexidade dos fatores está diretamente relacionada aos aspectos pessoais, profissionais e ao contexto de trabalho das educadoras e professoras, sendo interesse da pesquisa desvelar questões que dizem respeito a este espaço que, além de se mostrar uma demanda social em constante crescimento, tem sido cada vez mais assumido como determinante para a formação humana, aprendizagem e desenvolvimento das crianças em seus primeiros anos de vida.

Para tal, a investigação assumiu como participantes não apenas as professoras/educadoras⁴ da creche (*nido*), mas também as professoras atuantes na pré-escola (*scuola dell'infanzia*), partindo do entendimento que as concepções de ambos os grupos são significativas para a discussão do tema – ainda mais ao se considerar a integralidade da educação infantil e do Sistema 0 a 6.

A primeira fase da pesquisa foi constituída pelo aprofundamento teórico no campo da educação e da educação infantil, abordando-se ainda documentos oficiais e orientadores dessa etapa educativa nos dois países, esse arcabouço teórico e legal ofereceu as bases para a discussão dos resultados da investigação. A

⁴ No contexto brasileiro investigado, tanto as profissionais da creche como as da pré-escola são admitidas pelo sistema público municipal sob a categoria de “Professoras de Educação Básica I” (PEB I). Na Itália, as profissionais atuantes na creche são denominadas “educadoras” e as atuantes na pré-escola são denominadas “professoras”. Sendo o corpo docente da rede municipal composto quase em sua totalidade por mulheres, optou-se pelo uso do termo “professoras/educadoras”, no feminino.

segunda fase envolveu a pesquisa empírica, com coleta de dados realizada com profissionais brasileiras e italianas atuantes na educação infantil/*nido* e *scuola dell'infanzia*. A metodologia adotada na investigação foi a qualitativa, com levantamento de dados por meio de entrevistas semiestruturadas em uma perspectiva narrativa, que assume que os seres humanos constroem significados de acordo com suas experiências e os contextos sociais e culturais na qual estão inseridos.

Após discutir a creche e a educação da primeira infância como uma etapa educativa determinante e uma demanda emergente na contemporaneidade, no próximo subcapítulo é realizada uma breve retomada da construção histórica e legal da creche no Brasil e na Itália, considerando alguns pontos de aproximação entre as trajetórias dos dois países.

3.1 Breve percurso histórico da creche no Brasil e na Itália

Muitos autores contribuem para traçar o histórico de construção da creche brasileira, desenhando sua trajetória até o reconhecimento da educação infantil como etapa educativa – Filho & Araújo, 2016; Guimarães, 2017; Kuhlmann, 1998, 2000a, 2000b, 2002; Paschoal & Machado, 2012. Nesse percurso, tornam-se evidentes os caminhos que aproximaram e afastaram a pré-escola (ou jardim de infância) do segmento creche (0 a 3 anos)⁵, configurando um emaranhado de estruturas, desconstruções e reorganizações desta etapa da educação básica nos diferentes contextos brasileiros.

Kuhlmann (1998, p. 77) aponta que a história da infância brasileira e da educação infantil mantém relação estreita com a própria história da sociedade, da família e de outros setores de política pública como a assistência social e saúde. Também diz respeito à gradual revisão das concepções que embasam o trabalho desenvolvido com a criança. Assim, “a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens”.

É preciso lembrar ainda que o Brasil possui “um povo formado do desterro, em uma história de colonizações, aculturações, conflitos, genocídios, explora-

⁵ Ao focalizar o contexto brasileiro, no uso dos termos “creche” e “educação infantil”, entende-se o atendimento de bebês e crianças bem pequenas dentro da etapa educacional “educação infantil” – primeira etapa da educação básica –, que pode dar-se em instituições denominadas “creches”, “escolas de educação infantil”, “centros de educação infantil”, dentre outras nomenclaturas, ou seja, o segmento creche da educação infantil. No município brasileiro pesquisado, os agrupamentos da educação infantil são assim nomeados: Berçário I (bebês de 4 a 11 meses); Berçário II (bebês de 1 ano a 1 ano e 11 meses); Maternal I (crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses); Maternal II (crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses); 1ª Etapa (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses); 2ª Etapa (crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses).

ção” (Kuhlmann, 2000b, p. 6). Esse processo é então marcado ainda por diferenciações outras, como as relacionadas à condição socioeconômica de crianças, famílias e a própria divisão institucional do atendimento à primeira infância no Brasil.

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios cindindo centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral. Mas as instituições nunca foram assim e as creches quase sempre atenderam crianças de 0 a 6 anos, ou mesmo as com mais idade – excluídas da escola regular ou em período complementar a esta. De outra parte, sempre existiram pré-escolas apenas para crianças acima de 3 ou 4 anos (Kuhlmann, 2000b, p. 7).

Brevemente, é preciso retomar que a história da creche no Brasil tem seu início em um período posterior ao do atendimento educacional às crianças de 4 e 5 anos de idade, seja pelo entendimento social que impunha que bebês e crianças bem pequenas deveriam ficar aos cuidados de suas mães, seja pela dificuldade em elaborar uma “logística” que não desencadeasse consequências drásticas no que diz respeito à saúde e segurança das crianças menores de três anos (Kuhlmann, 2000b). De acordo com Kuhlmann (1998, p. 78), a creche foi vista como “muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças”.

As instituições destinadas ao cuidado e educação das crianças dessa faixa etária têm ocupado diferentes lugares e papéis ao longo da história educacional brasileira, destacando-se a visão inicial de “mal necessário”, o papel compensatório e assistencialista, de atendimento precário e com objetivo de “moldar” os filhos das famílias pobres e necessitadas, sendo estas instituições intimamente relacionadas aos órgãos da assistência social, instituições religiosas e de caridade (Coutinho, 2017).

Dessa polarização – educação e assistência – se encontram marcas até os dias atuais, como a desvalorização social e profissional diante das práticas de cuidado, higiene e alimentação de bebês e crianças bem pequenas, o que deságua na desvalorização das profissionais que atuam nesta etapa e na desvalorização da própria creche como segmento, de fato, educativo.

Compreendidas de modo reduzido e equivocado, as práticas de cuidar das crianças eram expressas em ações como alimentação,

higienização, banho e troca de fraldas, proteção e guarda. Por outro lado, e apresentando outra problemática, as instituições que atendiam grupos de crianças social e economicamente mais privilegiados tinham por objetivo promover práticas de escolarização que se constituíam em momentos preparatórios para o Ensino Fundamental (Sommerhalder, 2015, p. 19).

Essa percepção fragmentada do atendimento às crianças de 0 a 3 anos traz a compreensão das práticas de cuidado como atividade “meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados” (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2009). De todo modo, “a segmentação do atendimento da criança pobre em instituições estruturadas precariamente continua na agenda dos problemas da educação infantil brasileira” (Kuhlmann, 2000b, p. 7).

Até meados de 1970, as instituições de educação infantil apresentaram um processo bastante lento de expansão, sendo parte ligada aos sistemas oficiais de educação, com atendimento às crianças pequenas (4 e 5 anos de idade), enquanto outra parte se mantinha vinculada aos órgãos do setor da saúde e assistência social. Também no Brasil havia uma legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, porém, essa lei foi como letra morta (Kuhlmann, 2000b).

Em seu percurso histórico, com iniciativas diversas e um conjunto polimórfico de instituições e serviços, apesar de as creches e pré-escolas para os pobres terem por muito tempo sido “alocadas à parte dos órgãos educacionais, as suas inter-relações se impuseram, pela própria natureza das instituições” (Kuhlmann, 2000b, p. 5).

Na quarta e última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Kuhlmann, 2000b, p. 6).

A ampliação do atendimento em creche deu-se com força proeminente a partir dos anos de 1970 e 1980 – entre tensões políticas e sociais –, ao passo que o discurso em torno da creche ganhava novo corpo ao agregar questões sociais e pautas feministas, trazendo para o debate a percepção de uma educação infantil como um direito dos bebês e crianças bem pequenas e também das mães trabalhadoras, fato que não era restrito apenas às famílias em estado de pobreza, mas também à classe média brasileira. Nessa dinâmica,

Ora a creche era vista como coisa do socialismo, ora como um ato de caridade para com as mães pobres e suas crianças. As feministas colocaram a creche no campo dos direitos das crianças pequenas. Assim, a creche e mais do que isso as crianças começam a ganhar status de política pública. As crianças começam a ser consideradas como cidadãs em desenvolvimento. As feministas exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implica em adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais (Finco, Gobbi & Faria, 2015, pp. 24-25).

Atualmente, assume-se a creche como serviço público, que tem como objetivo principal cuidar e educar de maneira indissociável bebês e crianças bem pequenas, tendo em vista a garantia de seus direitos humanos, sociais e educacionais, bem como sua aprendizagem, desenvolvimento e formação humana integral e integrada (CNE, 2009). Assim como na Itália, os movimentos sociais e feministas desempenharam papel primordial na reivindicação da expansão das vagas em creches, defendendo o valor dessa instituição como uma necessidade da sociedade e a responsabilidade do Estado em sua criação e manutenção (Coutinho, 2017).

A ampliação na publicação de documentos orientadores⁶ e o aumento de pesquisas na área nas últimas décadas têm contribuído decisivamente com o processo de reconstrução do perfil do atendimento educacional à primeira infância, das identidades das profissionais que atuam nesse segmento, das especificidades dos saberes e práticas pedagógicas que tenham como fundamento o cuidar e o educar, ou seja, da construção de uma pedagogia e cultura pedagógica específica para a educação infantil e para a creche.

Os intensos debates políticos dos anos 1980 sobre os direitos da criança tiveram grande impacto na criação da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). A partir dela, o Estado brasileiro passou a reconhecer a educação desde os primeiros anos de vida como um direito, atribuindo ao sistema educacional a responsabilidade direta pelo atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Em consonância com a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, Lei n. 9394, 1996) reafirmou esse compromisso ao definir a Educação Infantil como a primeira e importante etapa da Educação Básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças. Essa legislação também manteve a estrutura dividida em dois ní-

⁶ São exemplos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, Ministério da Educação e do Desporto, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/1999 (CNE, 1999); Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, MEC, 2006); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, MEC, 2009); Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/2009 (Brasil, MEC, 2010); Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (MEC, 2018); Base Nacional Comum Curricular (Brasil, MEC, 2018), dentre outros.

veis: creche, destinada às crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, voltada para aquelas de 4 a 6 anos (Barbosa & Richter, 2013).

Marcada por essas rupturas e diferenciações e tendo passado por tendências assistencialistas, compensatórias e preparatórias, a educação infantil brasileira atual se configura como fruto dessa construção social e histórica (Guimarães, 2017) e considerar esse contexto multifacetado envolve reconhecer uma série de dificuldades e atravessamentos.

Campos (2012, p. 16) pontua que ainda permanece certa “subordinação” da educação infantil às outras etapas educativas, visto que a creche foi a “última a chegar e continua causando estranhamento aos educadores de hoje”. Entretanto, são inegáveis os avanços e conquistas no sentido de sua consolidação como espaço educativo, seja no nível das práticas e do conhecimento pedagógico, seja no nível normativo. Esse desenvolvimento em âmbito legal impõe forças para a elaboração, execução e consolidação de políticas públicas educacionais para a educação infantil, o que tem possibilitado a ampliação considerável do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, bem como a construção de novos parâmetros para o trabalho desenvolvido nas escolas.

Com efeito, mesmo que a passos lentos, a progressiva ampliação do número de crianças atendidas, a regularização do atendimento nas escolas, a redução do quantitativo de professores não formados, o aumento da demanda e a pressão social para o atendimento das crianças convocam a uma série de urgências para as políticas e as práticas na educação infantil, pautando “questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças” (CNE, 2009, p. 2).

Tendo em vista a condição de primeira e importante etapa da educação básica, o aumento crescente de bebês e crianças que frequentam as instituições e a busca por um novo e mais qualificado perfil para a educação infantil, a Resolução nº 5 do Ministério da Educação (Brasil, MEC, 2009), que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil publicadas em 1999, instituiu novas diretrizes (Brasil, MEC, 2010) e representou marco bastante significativo na estruturação de instituições e propostas pedagógicas comprometidas com as singularidades da primeira infância e com a necessidade de um trabalho diferenciado dos demais níveis educacionais.

As Diretrizes reafirmam o “intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças”, especialmente em relação ao trabalho com crianças de até três anos (Brasil, MEC, 2010, p. 7). Pauta-se em uma concepção de educação infantil entendida como espaços institucionais não domésticos que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, além disso é dever do Estado a garantia de oferta de uma educação infantil pública, gratuita e de qualidade (CNE, 2010).

Nessa perspectiva, a criança é centro do planejamento pedagógico e curricular, assumida como sujeito histórico e de direitos, com desejos próprios, competência, capacidades e modos singulares de ser, estar e compreender o mundo. Cumprindo

sua função sociopolítica e pedagógica, essa educação precisa oferecer “condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” e promova a igualdade de oportunidades educacionais a todas as crianças brasileiras, possibilitando seu amplo acesso aos bens culturais (Brasil, MEC, 2009, p. 2).

Em âmbito legal, torna-se bastante evidente a função social da educação infantil como instituição de fato educacional, com práticas qualificadas e comprometidas com a singularidade da primeira infância. Cumprir tal função implica assumir a responsabilidade de tornar a educação infantil um espaço privilegiado e intencionalmente organizado para a construção da identidade pessoal e coletiva de bebês e crianças, a ampliação de seus saberes e de seus conhecimentos, das mais diversas fontes e naturezas, por meio de práticas pedagógicas que “atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (CNE, 2009, p. 5).

Voltando-se agora à realidade italiana, ao reconstituir brevemente a trajetória histórica e legal da construção da creche, delimita-se que, diferentemente do Brasil, creche e pré-escola não compõem um sistema homogêneo, pois *Nido e scuola dell'infanzia* “desenvolveram-se ao longo de linhas e trajetórias específicas, que desenharam realidades e identidades distintas, com histórias, tradições educacionais e limites claramente definidos e diferenciados” (Infantino, 2017, p. 167). Como reiteram Gandini e Edwards (2002), os serviços destinados aos bebês e crianças bem pequenas na Itália apresentam histórias diferenciadas daqueles destinados às crianças pequenas (pré-escola), apesar de ambos os conjuntos estarem conectados e possuírem vários atores-chave em comum.

Bondioli (2017) aponta que o que se constituiu foi o chamado “sistema *split*”, no qual os serviços destinados aos bebês e crianças menores se encontram separados da pré-escola e do sistema de ensino básico em nível legislativo, organizativo e institucional. De acordo com a autora, os motivos para tal ruptura dizem respeito mais a motivações históricas do que pedagógicas.

O caminho histórico e cultural que levou as creches na Itália de instituições de custódia e assistência a uma ideia de serviço educacional não foi fácil, mas, pelo contrário, um tanto tortuoso e nem sempre gradual e progressivo ao longo do tempo. Se a situação legislativa foi esclarecida apenas a partir dos anos setenta, para então vivenciar longos períodos de impasse, existe sempre uma tipologia de serviços variada, apenas em parte fruto de pesquisa e experimentação de conteúdos pedagógicos cada vez maiores e diversificados (Barbieri, 2015, p. 11)⁷.

A demanda pela creche tornou-se evidente na Itália no final do século XIX e

⁷ Todas as citações de obras, leis e documentos publicados em idioma italiano foram traduzidas pela autora, salvo indicação em contrário.

meados do século XX, diante da revolução industrial e de mudanças no cenário político e social europeu, aumentando-se a demanda social de maior inserção das mulheres no mercado de trabalho e da consequente necessidade de um espaço específico para acolhimento de seus filhos (Seveso & Finco, 2017).

À diferença de outros níveis da educação formal, que já em seu surgimento receberam o status educativo, a creche italiana – assim como a brasileira – não nasce de motivações eminentemente pedagógicas, mas de uma determinada demanda social em dado momento histórico: a necessidade de um lugar de cuidado e assistência, sobretudo para os bebês e crianças pequenas mais pobres e filhos de mães trabalhadoras. De modo geral, a educação da infância italiana apresenta também muitos atravessamentos nas suas relações com a Igreja Católica e com o Estado, marcadas por descontinuidades, conflitos de interesse e de poder (Edwards, Gandini & Forman, 2016).

Barbieri (2015) aponta o longo e tortuoso caminho de constituição da creche enquanto um direito e como espaço qualificado e voltado às necessidades de bebês e crianças bem pequenas. Não sem desafios, inclusive no âmbito de financiamento e manutenção das instituições, aos poucos a creche foi se transformando em um lugar de encontro não só entre meninos e meninas, mas também entre pais e educadores e entre famílias, numa discussão contínua e fecunda sobre a educação da primeira infância, movimento impulsionado pela promulgação de leis regionais acerca dos serviços destinados às crianças de até três anos (Barbieri, 2015).

As primeiras iniciativas de atendimento aos bebês datam da década de 1830, com experiências que buscavam melhorar suas condições de vida, oferecendo-lhes educação moral e social, sem uma clara definição de faixas etárias atendidas (Barbieri, 2015; Gandini & Edwards, 2002). Um pouco mais tarde, surgem iniciativas de atendimento aos bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos de idade) com a nomenclatura de “*presepe*” (berço). Ao longo da segunda metade do século XIX, várias outras instituições foram criadas em território italiano, principalmente em cidades do Norte, como Torino, Gênova e Veneza. Assim como em outros países europeus, a expansão das instituições de atendimento às crianças de 0 a 3 anos também teve raízes nas políticas de redução da mortalidade infantil e de prevenção do abandono.

Um pouco mais tarde, *asili aziendali* passaram a se difundir. Eram espaços de acolhimento de bebês e crianças bem pequenas dentro das fábricas, o que facilitava o acesso às mães trabalhadoras e a necessidade de amamentação dos bebês lactantes. Essas experiências eram pautadas na economia de tempo e facilidade logística para garantir aos bebês esses cuidados básicos, ou seja, as creches nas fábricas nasceram não com um propósito pedagógico, mas sim com base no interesse econômico das próprias empresas (Barbieri, 2015).

Edwards et al. (2016) apontam que os primeiros anos do século XX marcam um período de intensa movimentação sobre a educação e cuidado da infância na Itália, com mudanças significativas. Primeiramente uma lei nacional estabeleceu uma escola de formação para professores de crianças pequenas, nessa

mesma época, as irmãs Rosa e Carolina Agazzi desenvolveram uma nova filosofia e método de educação para a primeira infância, além de ter sido aberta a primeira *Casa dei Bambini*, fundada pela célebre Maria Montessori, em 1907. Com a unificação do Estado italiano, as instituições que atendiam os bebês continuaram a existir, embora em um contexto de dificuldades. Ao final do século XIX, algumas dessas iniciativas particulares começaram a ser apoiadas com financiamentos públicos, a grande maioria municipais.

O perfil e as características das iniciativas que tinham como foco as crianças pequenas necessitadas passaram por mudanças profundas com a chegada do partido fascista ao poder. Em 1925, com a Lei n. 2277 (1925), foi criada a organização sem fins lucrativos *Opera Nazionale Maternità e Infanzia* (ONMI), com sede em Roma. Nesse contexto, as creches eram instituições com preocupações prevalentemente sanitárias e de assistência social, se aproximando muito de um modelo de tipo enfermagem e sem preocupações educacionais e/ou lúdico-recreativas, modelo que perdurou por muito tempo.

Na construção da creche, foi evidente e determinante o movimento de mulheres, mães e trabalhadoras/es, na luta por seus direitos ao trabalho, maior emancipação e independência, exigindo a criação de serviços e políticas que viabilizassem suas reivindicações, entrando em pauta também os direitos de cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenas, debates que ganharam forças na segunda metade do século XX. Esse movimento foi acompanhado de mudanças culturais, pedagógicas e também legislativas, na qual destaca-se a Lei n. 1044 (Itália, 1971), que determinou o *asilo nido*, destinado às crianças de até 3 anos, como componente no quadro de uma política pela família e como um serviço social de interesse público.

Focalizando-se a história mais recente da creche e educação infantil italiana, Gandini e Edwards (2002) reiteram que nas últimas três décadas algumas regiões e cidades italianas investiram muito esforços para a construção de sistemas de educação e cuidado de alta qualidade de crianças menores de três anos de idade e suas famílias. Diferentes sujeitos estiveram historicamente envolvidos na luta e no debate sobre o tema, dos quais certamente destacam-se as mulheres (mães e trabalhadoras); os sindicatos de trabalhadores/as que se comprometeram com a pauta da emancipação feminina; os partidos de esquerda e alguns setores da igreja católica com vertente social ou da esquerda democrata-cristã; e, finalmente, também os municípios, especialmente os de centro-esquerda, que buscavam ampliar as formas de diálogo e a relação entre governos e cidadãos (Barbieri, 2015; Infantino, 2017).

Mais recentemente, mudanças legislativas reacenderam o debate tanto no âmbito do atendimento educacional quanto na academia. Foi aprovada lei que trata da reforma do sistema nacional de formação e de ensino, lei esta que trouxe alterações importantes sobre a autonomia das instituições escolares, exigência de formação docente para atuação na creche⁸, entre outros temas, im-

⁸ Em 2016, foi aprovada a Lei n. 2443 (Itália, 2016), que disciplinou as profissões de educador profis-

plicando mudanças em vários aspectos da organização dos serviços de creche e pré-escola, formação inicial e continuada de educadores e professores, planejamento educacional, currículo e política geral para o desenvolvimento do setor (Infantino, 2019). Por meio dela também foi instituída a criação do Sistema Integrado do nascimento aos seis anos de idade:

Art. 181. e) Estabelecimento do sistema integrado de educação e instrução desde o nascimento até os seis anos, consistindo em atendimento educacional para bebês e crianças, a fim de garantir a meninos e meninas oportunidades iguais de educação, instrução, cuidado, relacionamento e lazer, superando as desigualdades territoriais, econômicas, barreiras étnicas e culturais, bem como com o propósito de conciliar os tempos de vida, o cuidado e o trabalho dos pais, a promoção da qualidade da oferta educativa e a continuidade entre os vários serviços educativos e escolares e a participação das famílias [...] (Legge n. 107, 2015).

Pode-se destacar ainda outros pontos importantes da reforma: reafirmou a necessidade de retirar a creche e a pré-escola dos serviços de demanda individual; indicou a promoção da constituição de centros infantis para crianças até aos seis anos, também agregados às escolas primárias; e propôs a criação de instituições integrais (Legge n. 107, 2015). A principal mudança se revela no objetivo de aproximar creche e pré-escola, que apresentam discursos históricos e organizações distintas e que, a partir de então, são convocadas a definir um futuro comum, no qual possam desenvolver formas mais articuladas de trabalho, que sejam mais “profundas, sistemáticas e estruturais do que as iniciativas existentes” (Infantino, 2019, p. 39).

Já em 2017, foi aprovado o Decreto Legislativo n. 65 (2017), que trata da *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni*. O decreto instituiu a criação do Sistema Integrado, no sentido de sua reafirmação como um direito de todas as crianças, de modo que tenham garantidas oportunidades iguais. Apesar da normativa, a “criação de um sistema educacional que realmente responda às necessidades educacionais de meninas e meninos permanece principalmente uma questão pedagógica e cultural” (Silva, 2019, p. 281).

Esses avanços legais buscam promover a continuidade do percurso educativo das crianças ao longo da infância (primeira e segunda infância, de

sional sócio pedagógico, educador profissional sócio sanitário e pedagogo. Em seu artigo 7, apresenta a exigência de qualificação universitária para os profissionais de creches, prevendo a obtenção de diploma de *Laurea triennale* em *Scienze dell'educazione e della formazione*, com especialização para educadores de serviços educacionais para crianças de 0 a 3 anos ou ainda um diploma de ciclo único (duração de cinco anos, correspondente a *Laurea Magistrale*) em *Scienze della formazione primaria*, complementado por um curso de especialização de 60 créditos de formação, a ser realizado também a nível universitário. Até então, a formação aceita para os educadores de creche era diploma do ensino secundário com especialização pedagógica ou cinco anos de experiência na área, acompanhados de curso de especialização pedagógica (Istituto Superiore Per La Prevenzione e la Sicurezza del Lavoro [ISPSSL], 2005).

acordo com a perspectiva italiana), de modo a construir um processo unificado onde exista a colaboração entre as diversas articulações do sistema, por meio de ações compartilhadas de formulação, planejamento e coordenação. Tem-se ainda o objetivo de redução de desigualdades, zelando por princípios inclusivos, acolhedores e respeitosos.

As normativas mantêm a premissa de apoiar a função educativa do âmbito familiar, favorecendo a conciliação entre os tempos e tipos de trabalho dos pais e o atendimento de cuidado e educação de bebês e crianças pequenas, com particular atenção às famílias monoparentais. Em vistas a esse objetivo,

Art. 2. 1 – Na sua autonomia e especificidade, os serviços educativos para creche e pré-escola compõem, cada uma com base em suas características funcionais, a base principal dos processos de atendimento, educação e instrução.

2 – O Sistema Integrado de Educação e Instrução acolhe meninas e meninos de acordo com a idade e é composto por “servizi educativi per l’infanzia” e “scuole dell’infanzia” públicas e privadas (Decreto Legislativo n. 65, 2017).

As normativas apontam ainda para um novo perfil profissional para a atuação na creche, com exigência de diploma em nível superior. Para a atuar em todos os serviços de educação para 0 a 3 anos e creches sob responsabilidade do Ministério da Educação, os educadores devem possuir pelo menos um diploma de graduação, especificamente na modalidade “infantil” dos cursos de graduação em *Scienze della formazione* (L19) (Infantino, 2019), isso porque parte-se do entendimento de que esses profissionais devem ser devidamente formados e possuírem uma série de conhecimentos específicos.

Dentre esses conhecimentos, destaca-se: conhecimentos teóricos relativos ao desenvolvimento infantil dos zero aos três anos de idade, nas suas diversas dimensões física, psicomotora, emocional, relacional, social, identitária, cognitiva e comunicativa; conhecimentos teóricos e práticos relativos ao cuidado, educação e socialização de meninas e meninos de zero a três anos de idade; conhecimentos dos diversos contextos de vida, culturas, práticas e escolhas de cuidado e educação das famílias; conhecimentos relativos ao pensamento, história, normas, organização e funcionamento das instituições educacionais para a primeira infância na Itália e em outros países; conhecimentos e competências relativas ao planejamento, organização e avaliação dos contextos e das atividades educativas para a primeira infância; conhecimentos e competências relativas ao conteúdo das propostas e metodologias educativas na primeira infância, com particular atenção às experiências do jogo e das diversas modalidades de expressão; dentre outros (Itália, 2018).

Como é possível observar, a formação inicial em nível superior⁹ se caracte-

⁹ Para a atuação na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, a exigência segue sendo o diploma de nível superior (*Laurea Magistrale*, denominado *Scienze della formazione primaria*).

rizou como um avanço fundamental alcançado muito recentemente na Itália. La Rocca, Smeriglio e Tassone (2020), apontam que, saindo de lugar de assistência e custódia, a creche tem progressivamente sido considerada como um contexto educacional, um contexto de vida e de aprendizagem, no qual se desenvolve uma verdadeira atividade educativa, sendo a formação de qualidade dos profissionais fator primordial deste avanço.

Outro ponto de destaque do Decreto Legislativo n. 65 (2017) diz respeito à organização do Sistema Integrado, composto por diversos serviços educativos para a infância e para as famílias. São eles:

*Nido e micronido*¹⁰: responsáveis por acolher crianças entre 3 e 36 meses de idade compartilhando com as famílias o cuidado, educação e socialização, promovendo seu bem-estar e desenvolvimento de identidade, autonomia e competências, por meio de métodos de organização e de funcionamento diversificados, no que diz respeito aos horários de funcionamento das instituições e ao número de vagas, garantindo alimentação e descanso e funcionando tendo em vista a continuidade com a *scuola dell'infanzia* (pré-escola);

*Sezioni primavera*¹¹: recebem crianças de 24 a 36 meses de idade e favorecem a continuidade da trajetória educacional de zero a seis anos e “respondem a funções específicas de cuidado, educação e instrução com modalidades adaptadas aos tempos e modos de desenvolvimento e aprendizagem de meninas e meninos na faixa etária considerada”, atuando, de regra, agregados a *scuole per l'infanzia* públicas ou privadas, ou incluídos em *Poli per l'infanzia*¹²;

Serviços integrativos: serviços complementares que contribuem para a educação e o cuidado de bebês e crianças bem pequenas atendendo às necessidades das famílias de forma flexível e diversificada do ponto de vista estrutural e organizacional, sendo organizados em:

1. *Spazi gioco*: acolhem crianças de 12 a 36 meses, sob a responsabilidade de um ou mais educadores, em um ambiente organizado com fins edu-

¹⁰ O *micronido* se difere do *nido* apenas pelo número de crianças que podem ser atendidas, respeitando as normas higiênico-sanitárias das creches, ainda que com os devidos cuidados, em relação aos espaços utilizados e garantindo o serviço de alimentação, o descanso, conforme a adoção de projetos pedagógicos específicos, correspondentes aos vários módulos organizacionais (ISPSL, 2005).

¹¹ Com art. 1 c. 630 da Lei n. 296, de 27 de dezembro de 2006, para fazer face à crescente procura de serviços educativos, foram ativados em regime experimental os chamados *sezioni primavera*, que são projetos educativos dirigidos a crianças entre os 24 e 36 meses, associados maioritariamente ao jardim de infância para favorecer uma continuidade efetiva do processo educativo. Possuem projeto específico que se dedica a critérios de qualidade pedagógica e flexibilidade, adequado a essa faixa etária. Com o Decreto Legislativo n. 65, de 13 de abril de 2017, as *Sezioni Primavera* compõem o Sistema Integrado de educação e instrução do nascimento aos seis anos (Ministero dell'Università e della Ricerca [MIUR], 2021).

¹² *Poli per l'infanzia* são Centros Infantis que acolhem, em um único complexo ou em edifícios vizinhos, vários serviços voltados às crianças de até aos seis anos, considerando os modos e tempos de desenvolvimento e aprendizagem específicos de cada faixa etária. Caracterizam-se como laboratórios permanentes de investigação, inovação, participação e abertura ao território, também de forma a promover a máxima flexibilidade e diversificação para a melhor utilização dos recursos, partilhando serviços gerais, espaços coletivos e profissionais (Decreto Legislativo n. 65, 2017).

cacionais, de cuidado e de socialização. Esses espaços não incluem alimentação e permitem frequência flexíveis, com permanência máxima de 5 horas diárias;

2. *Centri per bambini e famiglie*: atendem crianças desde os primeiros meses, juntamente com um adulto acompanhante, e oferecem um contexto qualificado para experiências de socialização, de aprendizagem e brincadeira das crianças, além de encontros entre os adultos com temáticas educacionais e parentais, também não oferecem alimentação e possuem horários de atendimento flexíveis;
3. *Servizi educativi in contesto domiciliare*: serviços que oferecem atendimento às crianças de 3 a 36 meses de idade, com objetivo de contribuir com suas famílias em ações de educação e cuidado, sendo caracterizados pelo reduzido número de crianças sob a responsabilidade de um ou mais educadores de forma permanente (Decreto Legislativo n. 65, 2017).

Finalmente, sobre o segmento pré-escola, coloca-se a *Scuola dell'infanzia* como componente do Sistema Integrado de educação e instrução desde o nascimento até os seis anos, com duração de três anos, não obrigatória e aberta a todas as crianças entre 3 e 6 anos de idade, assumindo papel estratégico, operando continuamente com os serviços educativos e com o primeiro ciclo de ensino.

Com as mudanças postas pela Lei n. 107 (Itália, 2015) e o Decreto n. 65 (Itália, 2017), educadoras e professoras atuantes em creches e pré-escolas têm o desafio de desenvolver um trabalho articulado e compartilhado, pois fica enunciada a necessidade de se construir uma nova cultura educacional para o cuidado e educação das crianças de até seis anos, o que não será tarefa fácil, pois reunir e integrar “figuras profissionais que vêm de percursos básicos de formação muito diferentes entre eles, não apenas por duração” é um desafio (Infantino & Zuccoli, 2018, pp. 23-24).

A nova estrutura convocada pela legislação ainda precisará ser construída e compartilhada. Concorde-se com Infantino (2019, p. 40) que essas transformações se caracterizam claramente como de grande potencial para a educação infantil, mas ao mesmo tempo envolvem uma considerável complexidade e uma série de obstáculos (organizacionais, gerenciais, contratuais, culturais), posto que a realidade atual ainda se apresenta distante dos objetivos almejados. Nessa nova conjuntura, tem-se a possibilidade de oferta de um novo sistema a nível nacional, trazendo ao longo dos anos um grande benefício para as crianças que nascem ou crescem na Itália (Silva, 2019). Assim, faz-se necessária a criação de uma estrutura complexa, que vá ao encontro das diferentes demandas e que permita a construção de novas condições materiais e culturais para sua implementação.

Para tal é superar uma visão dicotômica e de desvalor em relação ao trabalho na creche e aos saberes necessários para essa atuação, isso porque o cuidado e educação com bebês e crianças bem pequenas não é mais fácil ou simples do que cuidar e educar na pré-escola, embora com a diferença entre os dois percursos – três anos para o primeiro, cinco para o segundo – não levar a esse entendimento (Bondioli, 2017).

Apesar de muitos avanços, algumas problemáticas permaneceram ao longo do tempo. Dados sobre os objetivos italianos e europeus para o atendimento à infância revelam um crescimento da oferta em parte do país: em 2013, o índice era de 22,5 vagas para cada 100 crianças menores de três anos. Com base em dados do ano letivo de 2019/20, atingiram-se 26,9% de crianças atendidas (ISTAT, 2021; Osservatorio Povertà Educativa [OPE], 2021). Nesses números, porém, cabe considerar as profundas discrepâncias entre o Norte e o Sul do país, com melhores condições concentradas nas regiões Norte e Central, bem como em áreas urbanas.

As rupturas e diferenças ainda presentes entre a creche e a pré-escola na Itália também sofrem influência da opinião pública. Desde o pós-guerra, a sociedade passou a valorizar cada vez mais a *scuola dell'infanzia*, que hoje, embora não seja obrigatória, atende a praticamente a totalidade das crianças de 3 a 6 anos. Entretanto,

As creches [...] tiveram um desenvolvimento muito menor se pensarmos que nosso país é incapaz de atingir a meta que o União Europeia estabeleceu com o Conselho de Barcelona de 2002, e reafirmou na Estratégia UE 2020, para garantir, até 2010, o acesso a instalações de educação para pelo menos 33% das crianças com idade inferior (Bondioli, 2017, p. 65).

Com o exposto ao longo deste capítulo, torna-se possível tecer algumas aproximações entre as realidades brasileira e italiana para a educação da infância. Fatores como o impulso e a marca das mudanças econômicas, sociais e no mundo do trabalho, a luta de movimentos sociais e principalmente dos movimentos de mulheres, mães e trabalhadoras são pontos que aproximam as duas trajetórias.

A reflexão acerca de avanços legais nem sempre acompanhados de investimentos necessários e ações concretas para sua materialização, o que marca esse processo com variados pontos de morosidade, também são fatores compartilhados por ambos os países. Do mesmo modo, a construção histórica de uma instituição que nasce como demanda social e de assistência e não educacional e que, portanto, percorre um longo e tenso processo de transformação e reestruturação – do assistencialismo ao campo educacional – também aproxima as realidades brasileira e italiana.

Outro ponto de aproximação diz respeito às desigualdades presentes no acesso e qualidade das instituições de educação infantil – especialmente da creche –, fato que no Brasil, a seu modo, também se faz presente. O longo processo de constituição de uma profissionalidade e a definição de uma formação específica para os profissionais que atuam com a primeira infância e, em particular com os bebês e crianças bem pequenas, também são marcas importantes nos dois contextos.

Como ponto final de destaque e aproximação, pode-se inferir a ampla mo-

vimentação na área nas últimas décadas, seja em âmbito legal, com novas leis e documentos orientadores, como também na retomada de discussões curriculares e ampliação de experiências e pesquisas científicas nesse campo, trazendo à tona a emergência e a relevância dessas discussões para a garantia dos direitos sociais e educacionais da infância e em particular das crianças de 0 a 3 anos.

De um modo bastante diferenciado do Brasil, a creche na Itália apresenta formas de investimento, financiamento e organização particulares, considerando os níveis nacional, regional e local e o alto nível de autonomia das regiões e municípios. Chama atenção também o lugar de destaque da participação efetiva e ativa das famílias e das comunidades locais no processo de construção histórica da creche, principalmente em algumas regiões do país.

Por um lado, as diferentes formas e estruturas dos serviços destinados aos bebês e crianças bem pequenas, seja na faixa etária atendida, seja nas características do atendimento em si (espaços, horários de atendimento, organização das instituições, profissionais atuantes), também são pontos de grande singularidade da Itália em relação à realidade brasileira. Por outro, já há algum tempo (desde 1996) o Brasil adotou legislação que regulamenta a educação infantil no âmbito do sistema educacional e a define como primeira e importante etapa da educação básica brasileira, direito da criança e constituída pelos segmentos creche e pré-escola. A seu modo, a Itália busca essa aproximação mais recentemente, por meio da criação do Sistema Integrado 0 a 6 anos.

Destaca-se ainda o formato construído e adotado atualmente na Itália para a formação dos profissionais atuantes na creche e pré-escola. No Brasil, tem-se um modelo de formação inicial de licenciatura em Pedagogia que se caracteriza como bastante generalista (Barbosa, Cancian & Weschenfelder, 2018; Fialho & Sousa, 2021; Pimenta, 2014) e que habilita profissionais para a atuação na educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental I (anos iniciais e finais), educação de jovens e adultos, e gestão em variados níveis (educação infantil, ensino fundamental e médio).

A Itália, por sua vez, assume um perfil de formação inicial de educadores e professores que é composto por percursos formativos distintos para cada segmento e atuação profissional, o que, por um lado, permite maior investimento na especificidade e aprofundamento teórico e prático de cada contexto e faixa etária. Porém, por outro lado, cria-se uma ruptura na formação dos profissionais que atuam com as crianças de 0 a 6 seis anos, aspecto já bastante discutido neste texto. Em seu percurso histórico, a Itália tem se caracterizado como um país que desde o final do século XIX vem contribuindo com a construção de novos olhares para a infância, com novas formas de atendimento às suas demandas educacionais e sociais, ampliando o debate sobre uma escola ideal para as crianças pequenas.

Em ambas as realidades – a brasileira e a italiana –, a construção e reconstrução do papel da educação da infância e a plena compreensão do trabalho educativo na creche ainda se mostram temas essenciais de debate, tanto no que

diz respeito à garantia de atendimento às crianças e suas famílias como em relação à formação e às práticas das profissionais que nela atuam.

O capítulo a seguir apresenta autores que compõem o referencial teórico da pesquisa, oferecendo base para a reflexão no campo educacional mais amplo – com contribuições de John Dewey, Paulo Freire e Loris Malaguzzi – e para a educação infantil em sua especificidade – abordando-se contribuições de Maria Montessori, Emmi Pikler e Elinor Goldschmied.

4.

Perspectiva teórica sobre a educação e a educação infantil

Raíza Fernandes Bessa de Oliveira

Este capítulo aprofunda conceitos e perspectivas teóricas no campo da educação e, especificamente, da educação infantil. Busca-se tecer discussões que assumem a escola — desde a primeira infância — como espaço de formação humana e transformação social. Consequentemente, assevera-se a relação existente entre o processo educativo, a vida e a sociedade, bem como o vínculo intrínseco entre a educação e a construção de um projeto humano, social e de futuro. Tal discussão permite apreender a concepção de escola e de educação que fundamenta este texto.

De uma perspectiva progressista, busca-se trazer debates do campo educacional mais amplo, situando o lugar na creche nesse projeto social e reafirmando suas contribuições na formação humana, crítica e cidadã das crianças desde seus primeiros anos de vida. Para tal, aproxima-se das ideias de três autores: o filósofo e pedagogista norte americano John Dewey (1859-1952), o filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e o pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920-1994). A escolha desses autores reflete sua importância e forte influência no pensamento educacional brasileiro e italiano.

4.1 Para pensar a educação na atualidade: contribuições de Dewey, Freire e Malaguzzi

Dewey e Freire são autores com vasta obra e que oferecem bases epistemológicas sólidas e diversos contributos para se pensar uma escola e uma educação democrática, respeitosa e comprometida com a humanização e a formação plena das pessoas.

Mais especificamente em Dewey, um dos pensadores mais influentes movimento da escola nova, discute-se a educação democrática, que tem como base a experiência e que possibilita a formação de indivíduos autônomos e reflexivos, assumindo os processos de viver, crescer e se desenvolver como elemento motriz para uma aprendizagem permanente e significativa. Compreender a teoria deweyana permite inferir que suas proposições filosóficas e pedagógicas são fecundas, perpassando diferentes níveis e ambientes nos quais a educação se materializa, como na educação infantil.

John Dewey foi um filósofo, professor e pedagogista estadunidense, nascido em meados do século XIX. Suas ideias foram amplamente difundidas e ainda

hoje sustentam discussões e práticas que assumem a educação como ponto chave de uma sociedade melhor e mais democrática. Em sua teoria, Dewey desenvolveu uma crítica ao modelo de educação tradicional, inovadora para o seu tempo e ainda hoje, sua produção contribuiu com o movimento de renovação da educação¹ observado em diferentes lugares do mundo. Suas ideias são fruto de um potente pensamento reflexivo, claramente ligado ao seu contexto social e histórico.

O autor concebeu uma educação muito além da transmissão de conteúdos, colocando a importância de pensá-la como uma necessidade da vida humana, sendo a educação, em seu sentido mais lato, o instrumento que permite a continuidade da vida social: “a educação é para a vida social aquilo que a nutrição é a reprodução são para a vida fisiológica”. Para o autor, a própria vida humana é desenvolvimento, viver é se desenvolver e “crescer é a vida” (Dewey 1979a, p. 10).

Em sua teoria, a escola é assumida como um ambiente social especial, pois é um meio preparado para influir na direção mental e moral daqueles que a frequentam (Dewey, 1979a, p. 20). Por isso, a “tendência a aprender com a própria vida e a tornar tais as condições da vida que todos aprendam com o processo de viver, é o mais belo produto da eficiência escolar” (Dewey, 1979a, p. 55).

Sustentou uma concepção de educação capaz de superar dicotomias e dualismos, considerando o ser humano em sua totalidade e continuidade, bem como o contexto que o cerca. Com a proposição de uma educação progressiva, Dewey buscou uma inversão no modo de se fazer educação, retirando da centralidade o programa didático e de ensino, e colocando-a naquele que aprende. Esse processo é marcado por trocas permanentes entre quem aprende e quem ensina, mantendo-se o papel do professor, que ocupa a função de pessoa mais experiente, que orienta, apoia e cria condições para experiências de aprendizagem adequadas às suas necessidades.

Na educação vista como reconstrução, emerge uma educação caracterizada como um constante reorganizar e reconstruir da experiência, possuindo sempre um fim imediato e “na proporção em que a atividade for educativa, ela atingirá esse fim – que é a transformação direta da qualidade da experiência” (Dewey, 1979a, p. 77). Essa concepção convida a conceber que

A infância, a adolescência, a idade adulta – tudo fica no mesmo nível educativo, no sentido de que aquilo que *realmente foi apren-*

¹ De acordo com Fiorucci e Lopez (2017, p. 7), as primeiras experiências consideradas como “educação nova” foram realizadas por Cecil Reddie, na Inglaterra, em 1889, ao introduzir a primeira “faculdade baseada em princípios pedagógicos inovadores: a obrigatoriedade do trabalho manual, a educação científica, a importância reconhecida à dimensão da experiência, o empoderamento do sujeito, até sua autonomia”. Como Educação nova, Escola nova ou Ativa buscavam, em geral, a ruptura com princípios e práticas que marcaram o pensamento pedagógico, conteúdos e finalidades da educação formal que imperava no século XIX. No início do século XX e assumindo uma nova postura pedagógica, a educação nova buscava colocar a centralidade naquele que aprende, tendo sido cenário de uma série de teorias e abordagens pedagógicas nas quais se buscava a superação de pedagogias diretivas e fortemente hierarquizadas.

didado em todos e em cada um dos estágios da experiência constitui o valor dessa experiência, e também no sentido de que a principal função da vida é, sob todos os pontos de vista, fazer que o ato de viver contribua para o enriquecimento da sua própria significação perceptível (Dewey, 1979a, p. 83).

Como pode-se observar, a experiência é um conceito central para o autor. A ideia de experiência encerra um componente ativo e um passivo, por um lado, apresenta seu aspecto ativo no que concerne à tentativa, experimento ou experimentação, por outro lado, tem seu elemento passivo no fato de sofrer, passar por alguma coisa. A reflexão sobre a experiência permite superar a simples experiência e erro, pois o esforço intencional em descobrir relações entre aquilo que se faz e as consequências resultantes é o que permite a continuidade entre ambos, visto que pensar equivale a “tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência” (Dewey, 1979a, p. 159).

Aprender pela experiência é, portanto, estabelecer associações anteriores e posteriores entre o que se fez e as consequências sentidas ou vividas. Ou seja, “a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz”, nesse processo, pensar ou refletir sobre algo é sempre uma demanda diante de uma situação problemática, na qual existem dúvidas e incertezas (Dewey, 1979a, p. 153).

Segundo o autor, esse *continuum* experiencial afeta para melhor ou para pior as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências subsequentes, determinando preferências e aversões, por exemplo. Ao contrário, se uma experiência é capaz de despertar a curiosidade, fortalecer a iniciativa, suscitar desejos e propósitos “suficientemente intensos para conduzir uma pessoa onde for preciso no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha” (Dewey, 1979b, p. 29).

Dewey denominou como “situação” a dinâmica existente entre as condições subjetivas (o indivíduo) e as condições objetivas da experiência (o arranjo global no qual o indivíduo está inserido, por exemplo, as ações do educador, seu modo de se relacionar, o espaço físico, materiais e objetos disponíveis etc.), devendo essas condições serem tomadas em conjunto, visto que nenhuma das duas pode ser esquecida ou invisibilizada. O papel do educador está em reconhecer nas situações reais quais circunstâncias levam a experiências que promovam crescimento e desenvolvimento, se tornando capaz de oferecer condições de ampliação de experiências saudáveis e significativas a quem aprende. Isso significa que o foco principal a ser cuidado diz respeito às condições que garantem à experiência o seu sentido construtivo (Dewey, 1979b).

À medida que a criança cresce, a matéria intrínseca de sua experiência também se aprofunda e se amplia, sendo papel do educador/professor, de forma intencional e consciente, buscar caminhos e modos de partir da experiência dos educandos e promover condições para a continuidade de suas experiências educativas. Parte-se do princípio de que o desenvolvimento da experiência

acontece pela interação do indivíduo com pessoas e coisas – a educação é essencialmente um processo social.

Dewey assumiu o método científico como o único meio autêntico para tornar possível a compreensão das experiências, uma vez que a ciência e o método experimental dão valor às ideias e à formulação de hipóteses, que são mote para um processo contínuo de experimentação, testagem e revisão, processo que requer contato constante com as ideias e as atividades, bem como com as consequências observadas.

Ao dissertar sobre a necessidade de uma educação democrática, Dewey negou a defesa de uma sociedade ideal, mas reafirmou a potência de, partindo das sociedades reais que compõem o cenário social, tornar possível extrair delas traços desejáveis das formas de vida social e construir elementos para a crítica a traços indesejáveis, permitindo ainda a proposição de melhorias e progressos.

Com princípio de uma educação pela e para a equidade (Kishimoto & Pinazza, 2007; Oliveira-Formosinho) o ideal democrático de Dewey surge como uma perspectiva que convoca a uma nova educação, pois a democracia é vista como mais do que uma forma de governo, mas também modo de viver em sociedade, uma forma de vida associada e de experiência conjunta entre as pessoas (Dewey, 1979a).

Com as discussões sobre a teoria de Dewey é possível tecer relações entre as suas ideias e as do filósofo brasileiro Paulo Freire, sendo a crítica à educação tradicional e autoritária, bem como a busca por uma educação democrática pontos de grande articulação entre os dois autores. A partir das contribuições de Freire — patrono da educação brasileira e um dos autores mais citados no mundo —, a educação é reconhecida como instrumento de libertação dos oprimidos e de construção de uma sociedade mais humana, ética, justa e democrática.

Paulo Freire trouxe à tona a importância de reconhecer todos os envolvidos no processo educativo como sujeitos de suas histórias e de suas aprendizagens, sendo a educação um lugar potente para a construção de uma nova e melhor humanidade. Ética, cultura, conhecimento, amorosidade, diálogo, dentre tantos outros conceitos importantes, desenham o posicionamento teórico e prático de um autor que dedicou sua vida a pensar e promover uma educação comprometida com a transformação humana e social.

Com visão progressista, Freire assumiu o ser humano como programado para aprender, possuindo uma vocação ontológica para vir a “ser mais” (Freire, 2020; Soave, Barbieri & Rosa, 2018). Essa capacidade tem relação com a cultura, a história e a ação do homem na natureza. É nesse sentido que inconclusos, condicionados, mas não determinados, os seres humanos podem usufruir de um mínimo de liberdade dentro da estrutura social, tendo sempre em vista sua ampliação. A humanização do ser é, então, um processo ontológico e educativo (Freire, 2012).

Com possíveis aproximações com a perspectiva deweyana, o autor assumiu sua compreensão do processo de conhecimento como processo social e inconcluso, como devir. Prática e consciência da prática compõem uma dialética que permite a abertura a novos saberes e sentidos acerca daquilo que

se vive e se faz. Assim, “não haveria prática, mas puro *mexer* no mundo” se homens e mulheres não tivessem se tornado capazes de gerar conhecimento sobre essa prática e comunicá-la (Freire, 2012, p. 113).

Defendeu que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra e que ambos são determinantes para uma formação em prol da capacidade de reflexão crítica, democrática e cidadã. Em Freire, o ensino da escrita e da leitura não pode dar-se apartado da leitura da realidade na qual os sujeitos se inserem, pois assim seria científica, política e pedagogicamente frágil (Freire, 2020). Para o autor, a leitura feita por meio da experiência sensorial não deve ser desconsiderada, porém, ela por si só não basta. Por isso, torna-se necessário ir para além dela, ultrapassá-la no sentido de um passo fundamental que permita alcançar a importante capacidade de generalizar, aspecto que caracteriza a aprendizagem no espaço da escola.

Propôs o que denominou como educação problematizadora, em oposição à educação bancária. Na educação problematizadora a centralidade reside no processo de conhecer, compartilhado entre educadores e educandos, o ensino e aprendizagem se realizam dentro de um processo dialógico maior, “o de conhecer, que implica reconhecer” (Freire, 2020, p. 65). Existe assim uma necessária reflexão e relação entre teoria e prática, na qual refletir criticamente sobre a prática docente é parte essencial da relação estabelecida entre teoria e prática (Freire, 2015).

Freire buscou abrir caminhos para a libertação dos oprimidos (Freire, 1993, 2015, 2020), que assumem a condição de “coisas” diante do modo como a sociedade está organizada. Próximo ao proposto por Dewey, “*formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 2015, p. 16).

Ético e esperançoso, viu na educação a possibilidade de romper com essa lógica, mas defendeu que não será por meio da educação idealizada pela elite que a libertação se tornará possível. A ideia da ética universal do ser humano (ética enquanto marca da natureza humana é algo indispensável para a convivência entre as pessoas) é um conceito importante de sua teoria, ao qual convocou educadores e educandos a observarem.

Na educação proposta pelo autor, a libertação se dá por meio da construção crítica da consciência por parte dos sujeitos. Para tal, Freire critica a educação bancária que se fazia predominante nos processos educativos de sua época – e ainda hoje se faz –, construindo a proposição de uma educação que trabalhe em prol da libertação dos sujeitos, libertando-os das amarras da opressão (Sartori, 2008).

Criticou fortemente a política neoliberal, o [...] “cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (Freire, 2015, p. 126). Reiterou que educação bancária, baseada nessa mesma perspectiva, toma como pauta a narração alienada e alienante, que tem em vista a manutenção da submissão e da falta de criticidade dos sujeitos, apresentando uma ideia de realidade estática, inevitável e inalterável.

Com o conceito de práxis, Freire dissertou sobre a capacidade de ação-reflexão-ação. O “motor da explicitação dos fundamentos da obra de Paulo Freire é a prática por ele desenvolvida e por ele refletida; trata-se a categoria práxis, ou seja, o movimento ação-reflexão-ação” (Fávero, 2008, p. 131).

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (Freire, 1993, p. 77).

A práxis transformadora – a social e a pedagógica – envolvem a capacidade humana de transformação do mundo e de sua realidade. Para o autor, a verdadeira libertação é “práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1998, p. 67). Nesse movimento, o diálogo ocupa papel fundamental, pois “viabiliza metodologicamente o movimento da práxis: partir do vivido e do sabido, discuti-los, criticá-los, ampliá-los, não só para mudar a visão de mundo, mas transformá-lo” (Fávero, 2008, p. 133).

O autor afirmou a necessidade de uma formação permanente que se funde na análise crítica da prática educativa, defendendo a profissionalidade presente na ação do educador. Esta é “uma tarefa profissional que, porém, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece (Freire, 2012, p. 29).

O desafio de materializar as ideias de Freire implica em construir novos saberes a partir do diálogo, da troca e da partilha de diferentes perspectivas, mas que ao mesmo tempo compartilhem “do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ser mais”. Assumiu que a aprendizagem se efetiva diante da possibilidade do educando em recriar e refazer aquilo que foi ensinado, e apontou como determinante o desenvolvimento da curiosidade epistemológica. Para o autor, a curiosidade epistemológica não é qualquer curiosidade, mas aquela que “tomando distância do objeto, dele se *aproxima* com o ímpeto e o gosto de desvelá-lo” (Freire, 2012, p. 80).

Freire negou a escola como um espaço de reprodução da ideologia autoritária e ampliou as discussões acerca dos saberes necessários à prática educativo-crítica. Em *Pedagogia da autonomia* (Freire, 2015), apresentou sua perspectiva sobre a tarefa profissional de ensinar, defendendo que esta: exige rigorosidade metódica, exige pesquisa, exige respeito aos saberes dos educandos, exige criticidade, exige estética e ética, exige a corporificação das palavras pelo exemplo, exige risco aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, exige a reflexão crítica sobre a prática, exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Corroborando com os postulados de Dewey, Freire reafirmou o valor da democracia e seu entendimento acerca do processo de saber como um processo so-

cial. Como Fernandes e Di Rienzo (2022) destacam, o pensamento de Freire ainda é absolutamente relevante e atual, ficando claro em seus escritos a defesa pela educação pública e libertadora, seu compromisso ético e político, bem como sua preocupação em torno da comunicação efetiva com seus leitores e leitoras.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito a quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate (Freire, 2015, p. 212).

Freire trouxe em sua obra a corajosa denúncia das variadas mazelas sociais e educacionais às quais homens e mulheres estão cotidianamente submetidos. Porém, o autor viveu em seu discurso e prática o movimento dialético de compreensão da realidade em sua totalidade, não permanecendo na denúncia, sendo portador, a todo momento, também do anúncio: o anúncio do sonho, da utopia, da luta por mundos possíveis, da libertação dos sujeitos, tornando concreto o “inédito viável” (Freire, 1993, 2020).

A obra do filósofo brasileiro atravessou fronteiras e realidades, tendo impactado e influenciado incontáveis pesquisadores e educadores, e o próximo autor é um exemplo disso. Freire e Malaguzzi tiveram a oportunidade de se conhecer e dialogar sobre a educação e a escola.

Em 1990, Freire visitou a cidade de Reggio Emilia e recebeu de Malaguzzi – pedagogo idealizador de uma proposta pedagógica para a educação de crianças na cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália – o pedido para que escrevesse uma carta dedicada às crianças italianas. Em resposta a esse pedido, Freire escreveu as seguintes linhas:

*Bom amigo Malaguzzi,
Menino eterno, pede-me, antes de eu retornar ao Brasil que escreva algumas palavras dedicadas às meninas e aos meninos italianos. Não sei se saberia dizer algo de novo a um tal pedido. O que poderia dizer ainda aos meninos e às meninas deste final de século? Primeira coisa, aquilo que posso dizer em função da minha longa experiência nesse mundo, é que devemos fazê-lo sempre mais bonito. E baseando-me em minha experiência que torno a dizer, não deixemos morrer a voz dos meninos e das meninas que estão crescendo. Paulo Freire, abril, 1990 (Freire, 1990 como citado em Faria & Silva, 2018, p. 101).*

Dentre outros aspectos passíveis de aproximação, Vieira, Carneiro e Costa (2021) afirmam a convergência entre a ideia de dialogicidade de Freire e a de Escuta de Malaguzzi. Os autores observam que o diálogo e escuta são elementos que se articulam, ao passo que, “guardadas as devidas proporções dos con-

textos de ambas as pedagogias, a dialogicidade freiriana e a Pedagogia da escuta de Malaguzzi utilizam ações dialógicas e reflexivas com os sujeitos envolvidos por meio do amor e da confiança estabelecida no outro” (Vieira, Carneiro & Costa, 2021, p. 10).

Ao defender as cem linguagens da criança, o pedagogo italiano declarou a necessidade de uma educação à altura das crianças e da infância, uma educação baseada na ideia de comunidade, na qual crianças, professores, famílias e sociedade constroem e reconstróem cotidianamente um sistema dinâmico de relacionamentos e aprendizagens. Nascido em 1920, cresceu na cidade de Reggio Emilia, localizada na região da Emilia Romagna, norte da Itália.

Malaguzzi sofreu grande influência das experiências de horror dos tempos de guerra, como “a destruição da cidade com os bombardeios, medo das pessoas, fome, morte, os funerais repetitivos, os meninos e meninas mutilados e órfãos” (Hoyuelos, 2022, p. 23). Em suas palavras,

[...] a Segunda Guerra Mundial, ou qualquer guerra, em seu trágico absurdo, pode ter sido a espécie de experiência que empurra uma pessoa para a tarefa de educar, como uma forma de recomençar do zero, viver e trabalhar para o futuro. Este desejo atinge uma pessoa, quando a guerra finalmente termina e os símbolos da vida reaparecem com uma violência igual àquela do tempo de destruição (Malaguzzi, 2016, p. 63).

Como bases teóricas que influenciaram seu pensamento, localizam-se autores como John Dewey, Jerome Bruner, Nelson Goodman e Howard Gardner (Rinaldi, 2020). Ele foi um personagem ativo e envolvido com as questões de seu tempo, também acompanhou debates como os promovidos do educador carismático Bruno Ciari, nas décadas de 60 e 70.

De posicionamento marxista e antifascista, Malaguzzi foi engajado social e politicamente, participou da reconstrução da cidade após o fim da Segunda Guerra Mundial, cenário no qual os grupos de esquerda desenvolviam experiências educativas inovadoras e autônomas, muitas delas realizadas por movimentos sociais e feministas, principalmente pelo movimento *Unione Donne Italiane* (UDI). Esses fatores, somados à grande participação de variados setores sociais para repensar a infância, são questões determinantes para a construção do pensamento do autor (Reggio Children, 2022)

Para o educador, o movimento de repensar e melhorar a educação para a infância veio ao encontro das mudanças que se identificavam em uma sociedade que se renovava e na qual ficava cada vez mais evidente a necessidade de serviços destinados às crianças. Entretanto, essa mudança visava a construção de uma escola diferente do que se tinha até então, rompendo com o monopólio da igreja católica sobre o tema e buscando por uma “maior qualidade, livre das tendências à caridade, não meramente custodiais e de modo algum discriminadoras” (Malaguzzi, 2016, p. 59).

No início dos anos 1960, juntamente com a comunidade, Malaguzzi inspirou e lutou pelas primeiras iniciativas de escolas municipais de educação infantil da cidade de Reggio Emilia, estando à frente dessas experiências por cerca de 30 anos.

Segundo Gardner (2016), Malaguzzi construiu uma extensa trajetória dedicada à construção de uma potente comunidade didática, que reconhece como ponto central a necessidade de recolocar a criança como sujeito pleno e capaz, que deve ser assumida como protagonista de sua própria experiência e aprendizagem. Essa trajetória foi marcada pelo diálogo e pela luta por uma educação de qualidade para a infância, assim, “comunista, feminista, “criancista”, vai revolucionar de vez o conceito de infância como “pré-pessoa” (Faria, 2007, p. 277).

Seu pensamento pedagógico se desenvolveu ao longo dos anos e experiências, se caracterizando cada vez mais como uma reflexão acerca da experiência educativa experimentada nas escolas municipais de Reggio Emilia. Essas foram ampliadas pelas trocas com pedagogos, educadores, professores, atelieristas, equipes escolares como cozinheiros e auxiliares, bem como com as crianças e suas famílias (Reggio Children, 2022).

O autor não deixou uma vasta obra escrita, mas suas ideias e experiências foram registradas e divulgadas de diferentes formas. Suas proposições pedagógicas incluem desde práticas pedagógicas e formação de professores realizadas nas escolas, até a formulação e implementação de políticas públicas em prol do atendimento educacional à infância (Faria, 2007). Aproximando-se dos posicionamentos de Dewey e Freire, Malaguzzi discutiu a educação como um processo social e não neutro, ao passo que permite tanto a reprodução como a transformação das pessoas e de suas realidades. Seu discurso foi marcado pelo compromisso com a educação e com as crianças, no qual convocou a necessidade de superação de práticas empobrecidas e superficiais.

Assumiu a educação com uma função crítica e reformadora, as creches e pré-escolas são entendidas como contextos oportunos de experimentação sociopolítica, solo fértil para o diálogo, para o desenvolvimento de modelos abertos e alternativos, capazes de valorizar a diversidade e as potencialidades trazidas e desenvolvidas pelas crianças pequenas por meio de diferentes linguagens. Como em Dewey, a escola é vista como um espaço para se viver a experiência social, cidadã e democrática.

Na busca por construir uma prática à altura do potencial das crianças, Malaguzzi superou dicotomias (artes–ciência; criança–adulto; família–escola) e investiu em uma abordagem flexível, eclética e rica culturalmente, com marcada originalidade em relação aos modelos pedagógicos dominantes de sua época.

De modo geral, sua trajetória se diferencia não apenas por pensar uma educação para infância que superasse a visão adultocêntrica, mas também pela potência de sua atuação política na administração pública de Reggio Emilia, sendo um grande defensor dos direitos da criança e de uma escola pública,

laica e de qualidade. Sua obra é marcada pela intrínseca relação entre teoria e prática no contexto educativo, ao passo que estabelecem entre si uma relação de reciprocidade.

Malaguzzi assumiu uma teoria aberta, “nutrida pela prática”, o que a torna “visível, contemplada e interpretada”, bem como permite que seja discutida por meio da documentação produzida (Rinaldi, 2020, p. 109). A documentação pedagógica, grande diferencial da abordagem experimentada e desenvolvida em Reggio, se pauta em uma pedagogia da escuta, sensível e dialógica. O conceito de escuta vai ao encontro do diálogo “atento, cuidadoso e marcado pelo respeito”, se caracterizando como uma comunicação que se dá não apenas pela palavra, mas também pelos olhos, pelo corpo, pelas mãos (Dourado, 2020, p. 17).

Baseada nas relações, a pedagogia da escuta se coloca diante da constante busca por significado. As crianças se colocam desejosas e habilidosas e o significado se constrói ao passo que exploram e vivenciam uma série de oportunidades de encontros, comunicação, pesquisa e expressão, processo que permite que elas pensem, interpretem e questionem a realidade.

De acordo com Carla Rinaldi – ex-diretora dos centros municipais de Reggio Emilia e sucessora de Malaguzzi –, tanto para os adultos como para as crianças essa compreensão diz respeito a “desenvolver uma teoria interpretativa, uma narrativa que dá significado ao mundo ao seu redor”. A pedagogia da escuta assume como premissa a “capacidade de escuta e expectativa recíproca que permite a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças pequenas” (Rinaldi, 2016, p. 235).

Defendida como uma atitude para a vida e não apenas como uma pedagogia, a escuta que se coloca diz respeito a: uma escuta sensível àquilo que conecta as pessoas; aberta e sensível à necessidade de cada um de ouvir e ser ouvido, escutando com todos os sentidos (não apenas com os ouvidos); reconhece as múltiplas linguagens, símbolos e códigos utilizados para a comunicação e expressão; escuta de si próprio (escuta interna); uma escuta que demanda tempo (do diálogo e reflexão, que rompe o tempo cronológico) (Rinaldi, 2016).

Como na perspectiva freiriana, o educador/professor capaz de “observar, documentar e interpretar” os múltiplos processos de aprendizagem percebe também o seu “próprio potencial como aprendiz – nesse caso, aprendendo a ensinar” (Rinaldi, 2016, p. 239). Observar, documentar e interpretar se apresentam em um movimento espiral, dinâmico e constante.

Faria (2007) aponta que as ideias de Malaguzzi buscavam ultrapassar os limites da escola, pois seu projeto visava articular a educação infantil aos outros setores da sociedade, com primordial envolvimento e participação das famílias. Esse posicionamento tem em vista a transformação e melhoria das condições materiais e imateriais de todos os envolvidos, crianças e adultos, revolucionando os espaços por eles compartilhados: a escola, a cidade.

Outro ponto central da pedagogia malaguzziana diz respeito ao conceito de atelier, espaço privilegiado para as atividades de manipulação, experimen-

tação e pesquisa, organizado por meio da oferta de uma diversidade de materiais, ferramentas e recursos. O atelier ocupa papel de destaque nessa abordagem, pois se caracteriza pela riqueza de materiais e possibilidades, que convidam a processos de aprendizagem e desenvolvimento privilegiados, diferenciados, criativos e não lineares (Bobbio, 2020).

Buscando recuperar a dimensão estética presente no processo de construção de conhecimento, esse espaço nasce junto com o próprio projeto de escola da infância de Malaguzzi, sendo valorizado e priorizado como potência para o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Malaguzzi deu especial valor ao pensamento divergente da criança e à diversidade como pontos de enriquecimento do processo educativo. Por meio da observação e da documentação do vivido com e pelas crianças na escola, evidenciou a necessidade de uma escola que acolha e valorize as diversidade e diferenças – “Não somos separados pelas nossas diferenças, mas conectados por elas” (Rinaldi, 2016, p. 238).

Assim, a escola deve ser organizada tendo em vista uma criança que é inteira, protagonista, criativa, espontaneamente curiosa, social e cognitivamente competente. Indivíduo naturalmente social, a criança é assumida como produtora de cultura, que aprende, cresce, se apropria do universo a sua volta, se comunica e se expressa por meio de diversas linguagens. Malaguzzi (2016, p. 84) defendeu que

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros, adultos.

Além do diálogo com outros métodos muito difundidos na Itália, essencialmente as teorias de Maria Montessori e das irmãs Agazzi, Malaguzzi se aproximou e interpretou as teorias de diversos outros autores, que compõem a vasta leitura e construção de sentido feita pelo italiano junto aos educadores de Reggio Emilia, a exemplo: Ferrière, Dewey, Vygotsky, Bronfenbrenner, Schaffer, Hawkins, Rodari, dentre outros (Bobbio, 2020; Edwards et al. 2016). Com base no bom senso coletivo, compartilhado com educadores, equipes escolares e famílias, sua abordagem se fundou no estudo desses variados autores e a concepção de criança é ampla e multirreferenciada: a criança é vista como competente (ideias de Piaget), com diversas dimensões (Bruner) e detentora de múltiplas inteligências (Gardner) (Rinaldi, 2020).

Partindo dessa perspectiva de criança, faz-se necessário um posicionamento acerca do profissional exigido para a atuação na educação para a infância, isso porque a “criança inteira precisa de uma professora de criança, e não de uma professora de disciplina, de matéria escolar” (Faria, 2007, p. 282). Ou seja,

uma criança competente requer um educador/professor também competente e consciente de seu papel.

A pesquisa se coloca como uma atitude e uma abordagem cotidiana, e representa a busca sentido e significado daquilo que é vivido e compartilhado por meio das relações com crianças, colegas de trabalho, pais e comunidade, em um processo democrático de diálogo e participação no qual todos são respeitados e valorizados.

Sua proposta educativa se pautou na pluralidade de possibilidades de aprendizagem, que se dão em um processo educativo flexível e organizado em projetos temporários de trabalho, desenvolvidos por pequenos grupos de crianças e nos quais se torna possível o *scaffolding*², com um trabalho sempre centrado na criança e em seus interesses (Bobbio, 2020).

Novamente se aproximando do posicionamento de Paulo Freire, Malaguzzi negou a neutralidade do processo educativo e defendeu uma educação para a infância que permita a construção de um percurso de aprendizagem, de natureza também política, isso porque, a pedagogia, assim como a escola, não é neutra. Ela toma partido, participa de maneiras profundas e vitais desse projeto cujo tema central não é a humanidade, mas suas relações com o mundo, seu estar no mundo, seu sentimento de interdependência com aquilo que está fora dela mesma (Malaguzzi, 1999, p. 304 como citado em Rinaldi, 2020, p. 35).

Comprometido com uma educação para a paz, assumiu a escola para as crianças como ponto chave para a construção de uma “nova sociedade, mais justa e democrática, capaz de levar em conta os direitos das mulheres, de crianças, das novas exigências familiares” (Bobbio, 2020, p. 89).

Apesar de aberta, flexível e alternativa, a pedagogia da escuta não se baseia em uma ideia espontaneísta de educação. Convoca ao compromisso da escola e dos educadores/professores em proporcionar condições (sociais, afetivas, materiais) para a plena aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o que se materializa por meio valorização de suas diversas competências, em harmonia com a expansão de seus campos de experiência, tudo isso em um ambiente educativo intencionalmente organizado, que acolhe e fomenta os múltiplos processos – individuais e coletivos – pelos quais as crianças desenvolvem suas teorias explicativas e constroem conhecimentos, atribuindo sentido ao mundo, à sociedade, à natureza e à cultura.

O valor e o papel fundamental do ambiente físico, assim como da organização do sistema educacional; o direito à formação contínua e ao desenvolvimento profissional permanente dos professores; a colaboração e o trabalho em equipe; a importância do diálogo e parceria efetiva com as famílias são alguns dos princípios

² Scaffolding (andaime, em inglês) se aproxima do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, no qual os adultos e outras crianças contribuem com o processo de desenvolvimento e aprendizagem uns dos outros. Desenvolvido por Jerome Bruner, o conceito de scaffolding configura-se como uma metáfora que preconiza o papel da mediação de um adulto ou criança mais experiente para construção do conhecimento, se materializa por um conjunto de técnicas e estratégias que oferecem apoio progressivo e temporário para quem aprende avançar em seu processo.

que Malaguzzi constantemente sustentou e promoveu (Rinaldi, 2020). Entende-se que foram inúmeras as contribuições de Malaguzzi para a educação infantil, tanto na Itália como em diferentes lugares do mundo, sendo a profundidade e complexidade de suas ideias objetos de estudo e discussão até os dias atuais.

4.2 Três olhares para a educação da infância: Maria Montessori, Elinor Goldschmied e Emmi Pikler

Maria Montessori, Emmi Pikler e Elinor Goldschmied foram autoras que se dedicaram a estudar o cuidado e educação com a primeira infância, bem como lutaram por sua efetivação com qualidade e respeito pelas crianças nas instituições. Não por acaso, as ideias dessas três mulheres têm atravessado décadas e ainda hoje oferecem valiosas contribuições para a construção da especificidade da prática pedagógica na creche.

A primeira delas, Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952), foi uma médica neuropsiquiatra infantil, pesquisadora e pedagoga italiana, nascida em 1870, ano da unificação italiana, tendo vivido um período de profundas transformações sociais e políticas. Construiu uma longa e rica trajetória marcada pela defesa dos direitos das mulheres e crianças, e de uma educação para paz, sendo uma personagem marcante e transgressora dos padrões de sua época, com uma obra mundialmente reconhecida, inclusive por autores como Freud e Piaget³, e se caracterizando como uma referência para a educação de crianças na Itália e no mundo.

Montessori levou à cabo os preceitos do movimento da escola nova e se tornou proponente de uma pedagogia científica (Montessori, 1965) fundamentada em diferentes ciências, que se traduz em um método baseado na observação e na experimentação. Nessa pedagogia, o educador percorre os caminhos da ciência experimental.

De acordo com a autora, é necessário

[...] que a preparação dos professores seja simultânea à *transformação da escola*. Preparamos professores capacitados na observação e na experimentação; é preciso, porém, que encontrem, na escola, oportunidade para observar as crianças e aplicar seus conhecimentos. Portanto, um ponto fundamental da Pedagogia Científica deve ser a existência de uma escola que permita o desenvolvimento das ações espontâneas e da personalidade da criança (Montessori, 1965, p. 25).

³ A relação entre Maria Montessori e Jean Piaget foi além da simples afinidade teórica, traduzindo-se em apoio institucional e colaboração científica. Piaget presidiu a Associação Montessori Suíça na década de 1930 e frequentemente observou ambientes montessorianos para embasar suas pesquisas sobre a construção do conhecimento na infância. Ambos comungavam da visão construtivista de que a criança aprende ativamente interagindo com o meio, embora Montessori focasse no método prático e Piaget na epistemologia genética.

Construiu seu método e pressupostos pedagógicos que abarcam a centralidade das atividades sensório-motoras, da individualidade e do processo de socialização em um ambiente adequado à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. No início do século XX, criou uma instituição para o acolhimento de crianças pequenas em um bairro operário na cidade de Roma, Itália. Conhecida como *Casa dei Bambini*⁴, foi a primeira experiência na qual Montessori pôde materializar suas ideias (Araújo & Araújo, 2007).

Essa experiência foi bem-sucedida e seu método inspirou a abertura de outras *Casa dei Bambini*⁴, ganhando também visibilidade internacional, com a tradução de suas obras para mais de 20 idiomas e incontáveis experiências pedagógicas baseadas em suas ideias em diferentes lugares do mundo. Suas formulações contam com a influência de autores como Jean-Jacques Rousseau (para a ideia de individualidade), de Pestalozzi (na formulação de uma educação sensorial), bem como de Froebel (ao valorizar a atividade autônoma, a formação de hábitos e o jogo infantil). Os franceses Édouard Séguin e Jean Marc Gaspard Itard – médicos e pedagogistas – também forneceram bases importantes para as formulações da autora e construção de seu método (Montessori, 2017).

Conhecida pela ideia “*Aiutami a fare da solo*” – ajude-me a fazer sozinho – Montessori convidou a pensar em uma escola que possibilitasse às crianças a manifestação espontânea de suas personalidades, gerando o desenvolvimento da atividade em cada criança ao longo da infância. Por isso, assumiu como princípios de seu método a autonomia, a liberdade e a atividade (Angotti, 2007).

A autora propôs o investimento na educação dos sentidos como um valor pedagógico, seu método ativo leva à formação racional dos indivíduos por meio das sensações e percepções. Para ela, a educação sensorial é “necessária como base para a educação estética e a educação moral. Multiplicando as sensações e desenvolvendo a capacidade de apreciar as mínimas quantidades diferenciais entre os vários estímulos, afina-se mais e mais a sensibilidade” (Montessori, 2017, p. 113).

Desse modo, em escolas organizadas com base na proposta pedagógica montessoriana identifica-se agrupamentos compostos por crianças de diferentes idades, em um cotidiano educativo marcado pelo trabalho individual autônomo e livre, que se dá com a utilização de diferentes materiais e em um ambiente organizado para a continuidade da aprendizagem individual e coletiva (Angotti, 2007).

⁴ Em 1921, com o advento do fascismo e a eleição de Benito Mussolini na Itália, as escolas de Montessori foram fechadas devido ao seu caráter ativo e inovador. Com a pressão popular, chegaram a ser reabertas temporariamente, em um movimento de Mussolini de se aproximar da imagem de Montessori. Fiel aos seus princípios, Montessori não permite que isso aconteça e segue divulgando seu método e pedagogia científica, o que a fez ser perseguida pelo governo, culminando em seu exílio, em 1934. O exílio durou longos anos, tendo a autora seguido com seu árduo trabalho em países europeus e orientais (Angotti, 2007).

Discutiu temas como a saúde, a higiene e a importância do contato permanente da criança com a natureza, também negou a ideia de criança como um mini adulto e convocou ao reconhecimento de uma criança ativa, inteligente, portadora de uma mente absolutamente potente. Por isso, foi uma grande defensora dos direitos das crianças e proclamou uma pedagogia na qual fossem o centro do processo, processo esse marcado pelo respeito ao seu desenvolvimento natural (Araújo & Araújo, 2007).

Foi uma grande pesquisadora do desenvolvimento infantil e observou atentamente os períodos sensíveis das crianças. Para a autora, a criança pequena é possuidora de uma mente absorvente (Montessori, 1987). Sobre esses períodos, a autora aponta que

Uma criança aprende as coisas nos períodos sensíveis, que poderiam ser equiparados a uma luz acesa que ilumina interiormente, ou bem a um estado elétrico que dá lugar a fenômenos ativos. Essa sensibilidade permite à criança colocar-se em contato com o mundo exterior de um modo excepcionalmente intenso. E, então, tudo fica mais fácil, tudo é entusiasmo e vida. Cada esforço representa um aumento de poder. Quando, no período sensitivo já adquiriu conhecimentos, chega o estágio da indiferença, a fadiga (Montessori, 1987, p. 54).

Seu método se pauta na consideração das fases de desenvolvimento humano, que a autora apresenta da seguinte forma: pequena infância (0 a 6 anos), período do espírito absorvente, dividida entre espírito absorvente inconsciente (0 a 3 anos) e consciente (3 a 6 anos); grande infância (6 a 12 anos), período do crescimento uniforme; e adolescência (12 a 18 anos), período de transformação que converge na formação do indivíduo socialmente consciente.

Em linhas gerais, seu método é composto por três “instituições”: o ambiente (*Casa dei bambini*), os materiais científicos e a professora. O método de observação, por sua vez, se fundamenta em uma única base: “a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou reprimidas num ambiente contrário à atividade espontânea” (Montessori, 2017, p. 51).

Sobre os bebês e crianças bem pequenas, Montessori apontou que dos 0 aos 3 anos acontece a formação da inteligência e de diversas faculdades psíquicas, no qual as crianças se alimentam de maneira inconsciente – como uma esponja – daquilo que está em seu meio, acumulando recursos que serão úteis para a construção de sua vida consciente. Assim, reiterou a potência do “poder de absorção do espírito da criança” (Montessori, 2017, p. 66).

Na segunda fase, a criança já anda autonomamente e torna-se consciente, ao passo que suas faculdades psíquicas estão mais desenvolvidas. Enfim, “[...] todas as coisas armazenadas inconscientemente vêm à superfície graças ao trabalho das mãos da criança – as mãos vêm a ser o instrumento do cérebro –, a

memória está lá para recebê-las e a vontade para ajudar na sua construção” (Montessori, 2017, p. 119).

Com base nessas diferentes fases, é possível delimitar três partes distintas no âmbito do método montessoriano, são elas: o desenvolvimento da função motora ou exercício do sistema muscular; a educação dos órgãos do sentido; e o desenvolvimento da linguagem. Já as fases da educação sensorial e do desenvolvimento da linguagem exigem uma série de materiais específicos, metodicamente organizados e que se apresentam às crianças como atrativos, interessantes, estimulantes e adequados, como cubos, prismas, cilindros, diferentes texturas e superfícies, materiais de cores, formas e tamanhos diversos etc. Em seu método, os materiais devem ser utilizados como recurso educativo, tendo em vista o desenvolvimento sensório-motor, cognitivo, emocional, moral.

A tarefa pedagógica reside em estruturar o espaço no qual a autoatividade da criança possa acontecer constantemente e onde possam ordenar e dar um significado às suas experiências e impressões existentes, em um ambiente que favoreça a plena expressão de seu potencial. A educadora/professora é aquela capaz de manter a calma intelectual, buscando sempre interpretar e compreender a criança, sendo o responsável pela construção da ambiência educativa. Do mesmo modo, deve mostrar-se paciente e interessada, mantendo a “curiosidade científica e de respeito pelos fenômenos que há de observar. É necessário que o mestre entenda e viva seu papel de observador” (Montessori, 2017, p. 55).

Para Montessori, a infância é uma fase da existência humana que precisa ser vivida plenamente, pois se constitui como o período construtor da mente. Negando o uso de prêmios ou castigos, a educação e a escola devem se pautar no respeito concreto e constante à criança, ajudando-a a construir sua autonomia, em um processo em que ensinar não é acumular conhecimentos acadêmicos ou ouvir o adulto enquanto palestra – “Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em *ajudar* as crianças a avançar no caminho da independência” (Montessori, 2017, p. 61). A pedagoga italiana buscou que a dignidade das crianças não fosse jamais subestimada. Por isso, defendeu que ensinar uma criança a comer, a se lavar ou a se vestir se constitui como um trabalho muito mais longo, difícil e exigente de paciência do que alimentá-la ou vesti-la.

Para ela, a educadora/professora deveria desenvolver o espírito científico (Montessori, 1965), que a permitisse enveredar nos caminhos da ciência experimental, se colocando cotidianamente como um “astrônomo imóvel antes o telescópio enquanto os astros giram vertiginosamente pelo espaço” (Montessori, 2017, p. 55). Em sua obra, ela apontou que educador/professor é destinado a observar o ser humano, a criança. Assim, deve aprender com a própria criança os meios e os caminhos adequados para a sua educação, ou seja, deve aprender com a própria criança a se aperfeiçoar como educador/a.

A centralidade da criança, a importância do espaço organizado e dos materiais, a necessidade de uma postura atenta e observadora por parte do adulto e

a reivindicação por uma escola que, de fato, se organizasse em prol das crianças pequenas são apenas alguns dentre os vários contributos da autora. Suas ideias oferecem indícios que configuram um determinado perfil de profissional, bem como delimitam saberes e práticas coerentes ao método por ela proposto.

Voltando-se às contribuições da segunda autora, Emilie Madeleine Reich ou simplesmente Emmi Pikler, nascida em 1902, na cidade de Viena (Áustria), tem-se uma abordagem que focaliza o desenvolvimento das atividades de cuidado com os bebês e crianças e no modo como esses cuidados devem ser realizados. Detentora de ideias inovadoras, Pikler foi influenciada pela saúde preventiva, pelos princípios da Educação Nova (por meio do método Montessori) e pela Psicanálise. Sua trajetória também foi atravessada pelos impactos da Segunda Guerra, tanto por sua ascendência judaica quanto pela prisão política de seu marido entre 1936 e 1945 (Soares, 2017).

Em 1946 fundou o Instituto Pikler-Lóczy (localizado em uma rua de mesmo nome), onde atendeu crianças órfãs ou abandonadas devido à 2ª Guerra Mundial. Trabalhou arduamente nesse contexto, tendo atendido cerca de 4 mil crianças, em pouco tempo, esse espaço foi reconhecido pelo extraordinário crescimento e desenvolvimento dos bebês e crianças órfãs, com um trabalho baseado no vínculo afetivo com o adulto e no brincar e movimento livres.

Ultrapassando os limites da medicina, Pikler, assim como Montessori, interessou-se não apenas pela saúde infantil, mas também pelo cuidado e pela educação de crianças em espaços coletivos. Como pesquisadora de destaque, acompanhou por mais de dez anos o desenvolvimento das crianças atendidas pelo instituto. Sua atuação, que se estendeu por quase quatro décadas, foi marcada pelo compromisso com a infância e pela formação contínua de profissionais, orientando cuidados fundamentais — como alimentação, banho e troca de fraldas — com profundo respeito às necessidades individuais. Conhecida como “pedagogia dos detalhes”, sua abordagem valoriza a delicadeza e o respeito ao bebê desde o nascimento, com base na ética do cuidado. Diferente de Montessori, suas ideias formam uma abordagem e não um método, destacando a atitude ética do adulto na relação com a criança (Falk, 2021; Soares, 2017).

Seu legado envolve proposições detalhadas acerca das ações das profissionais. Em seu trabalho, buscou criar condições para a plena estabilidade emocional e o desenvolvimento infantil de forma global, com “a compreensão de que o vínculo afetivo tem papel primordial na constituição do sujeito” (Falk, 2016, p. 11). Se aproximando aos princípios de Montessori, destacou o papel da educadora/professora em orientar a criança no sentido de sua autonomia, ao passo que se garante a liberdade e o espaço para a ação livre e espontânea. Coerente a esse posicionamento, os bebês e crianças são assumidos como sujeitos plenos, seres ativos, potentes e competentes para agir, o que se caracteriza como uma ideia bastante revolucionária para o seu tempo e contexto social.

Como princípios de sua abordagem tem-se: a valorização positiva da atividade autônoma infantil, ou seja, aquelas baseadas nas iniciativas dos próprios

bebês e crianças; a valorização das relações pessoais estáveis entre adulto e criança (relações afetivas privilegiadas), tendo a oportunidade de estabelecer um vínculo mais forte com um adulto em especial; a importância da construção de uma imagem positiva de si mesmo, de modo que possam constituir-se e conhecer-se tendo consciência de si e do seu entorno, bem como de suas capacidades, interesses, limites de seu corpo em ação livre e tornando-se consciente dos acontecimentos que os afetam; e, finalmente, a importância da saúde física e emocional, uma vez que estão intimamente relacionadas (Falk, 2016, 2021).

Apresentando um conceito amplo e generoso, Pikler traz o valor dos cuidados corporais respeitosos, da segurança afetiva e do ambiente no desenvolvimento dos bebês, visto que saúde mental e socialização estão intimamente relacionadas à qualidade do vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas.

A atividade autônoma ocupa papel central na abordagem Pikleriana e diz respeito àquilo que a criança faz por conta própria, movida por seus próprios interesses e dentro de suas capacidades particulares. Para isso, é mister um adulto que confie na competência dos bebês, desde a mais tenra idade, o que só é possível quando se estabelece uma relação de profundo respeito com o outro. Na abordagem, o conceito de autonomia não diz respeito a alcançar ou fazer aquilo que os adultos esperam (e muitas vezes exigem) da criança. Ao contrário, não tem um fim em si mesma e só possui valor autêntico se implica no sentimento de fazer algo por si e para si, ou seja, é autonomia se “essa independência constituir um privilégio para o qual a criança dá grande importância” (Falk, 2016, p. 27).

Os bebês são, desde sempre, seres ativos, potentes, que pensam e que são detentores de competências. Possuem a necessidade brincar sendo as ações de exploração (tocar, apertar, jogar, morder, apertar, passar no corpo, etc.), consideradas ações inteligentes. Em Pikler, o brincar livre dos bebês e crianças é tão vital quanto o respirar, sendo esse brincar que permite ascender à intersubjetividade. Coloca esse brincar livre como ato de liberdade e corrobora com o entendimento de que a aprendizagem se dá com e pelo corpo em ação livre e espontânea. Não obstante, “a possibilidade de regulação do tônus corporal de um bebê que se movimenta livremente confere a ele equilíbrio, harmonia e criatividade gestual” (Soares, 2017, p. 29).

Com muito cuidado e sem interferir desnecessariamente, a responsabilidade da educadora/professora reside em criar possibilidades e condições para o desenvolvimento livre e sereno das crianças, oferecendo um espaço seguro, confortável, organizado e com materiais adequados ao brincar. Assim, o brincar livre – de forma autônoma, segura e desafiadora – deve ser a realidade cotidiana do bebê em seus primeiros anos de vida.

O espaço deve se caracterizar como um ambiente seguro para agir e, ao mesmo tempo, deve ser incentivador das iniciativas dos bebês, de seus movimentos e brincar livre, sendo papel da educadora por planejá-lo, pensando nos objetos e materiais a serem oferecidos, e facilitando a exploração dos bebês ao

longo das diferentes fases de desenvolvimento. Esse papel reside, então, em organizar a vida cotidiana dos bebês e crianças de modo estável, seguro e enriquecedor de suas experiências.

Facilitar o estabelecimento do vínculo profundo e estável com a criança; enriquecer o ambiente e os materiais, de acordo com os interesses e etapas do desenvolvimento dos bebês e crianças; oportunizar uma comunicação baseada na linguagem rica (por gestos, palavras, olhares, toques); e respeitar o ritmo das aquisições motoras de cada criança, sem pular, acelerar ou antecipar posturas não conquistadas autonomamente pelos bebês são algumas das condições que regem a “que regem a organização” organização da vida cotidiana com base na abordagem Pikler.

A observação atenta e detalhada dos gestos/ações, bem como de suas experimentações autônomas com os objetos e com os outros é também uma prática basilar da educadora ou professora de bebês e crianças bem pequenas. Essa observação permite a aproximação empática com os bebês e crianças, ampliando e fortalecendo os vínculos afetivos entre ambos, sendo o fundamento da autonomia da criança. Nesse processo, refletir e descrever com riqueza de detalhes leva o adulto a tomar distância em sua atitude com a criança e a evitar excessos (Falk, 2016; Mozes, 2016).

Para a autora, o brincar livre ocupa um papel primordial, a necessidade de brincar dos bebês e crianças é profunda e constante. São capazes, desde o nascimento, de agir livremente e de experimentar a sensação de prazer e êxito por meio de seus movimentos e explorações.

Em todos os níveis de seu desenvolvimento, sua própria ação a ajuda a aprender a fazer coisas que lhe dão, de alguma maneira, um sentimento de êxito. Isso lhe abre virtualmente possibilidades ilimitadas de experimentar, através da atividade, algo parecido com competência (Kálló & Balog, 2021, p. 18).

O brincar livre do bebê exige que ele se sinta seguro e estabeleça uma relação de confiança com o adulto. Possui um interesse inerente em conhecer e se relacionar com o mundo à sua volta, porém, seu estado emocional afeta diretamente o seu comportamento durante o brincar, tendo esse aspecto sido muito aprofundado por Pikler e sua equipe.

Depende do adulto “que o interesse inerente da criança pelo mundo que a rodeia se mantenha de forma bem-sucedida”, além de ser ele o responsável por criar continuamente “os requisitos e condições para que um brincar livre, independente, possa prosperar” (Kálló & Balog, 2021, p. 18).

Foram várias as experiências e contribuições para a maior compreensão do brincar livre dos bebês levadas adiante no Instituto Pikler, inclusive com a inspiração para elaboração de uma série de brinquedos e mobiliários (caixotes de diferentes tamanhos, com degraus, túneis, escadas e rampas), que hoje compõem um repertório interessante e significativo que tem em vista o enriqueci-

mento dos espaços destinados aos bebês e crianças bem pequenas, potencializando seu brincar e movimento livres.

Em relação aos cuidados – atividades de atenção pessoal como banhos, trocas, desfralde, alimentação, sono –, Pikler contribuiu como poucos para um olhar e conduta humanizados, apontando a necessidade de vínculo, do respeito, do diálogo para o estabelecimento de uma verdadeira cooperação entre adulto e criança. Em sua abordagem, propôs o conceito de adulto referência ou educador referência, no qual se tem como base o vínculo de apego seguro com um adulto específico.

O vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas bem conhecidas e a relação privilegiada com um adulto permanente são condições fundamentais da saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância. Quando tudo o que acontece com a criança se baseia no marco de um relacionamento, de uma troca real, que lhe permite tomar consciência da pessoa que se ocupa dela e de si mesma ao mesmo tempo, só então a criança pode ser consciente de sua integridade individual e de sua identidade pessoal (Falk, 2016, p. 23).

Tudo isso se dá em um complexo sistema de relações, no qual a apropriação por parte dos bebês ocorre por meio da imitação, da assimilação e da identificação, em um processo no qual a saúde mental só se dá se o desenvolvimento anterior possibilitou que esta se edificasse (Falk, 2016). A educadora ou professora deve ser empática, sensível e delicada em suas ações, comprometida com o crescimento dos bebês, sendo uma referência emocional e física. Nesse sentido, os cuidados despersonalizados são nocivos ao desenvolvimento e a constituição da subjetividade por parte dos bebês, pois geram uma série de carências afetivas.

Pikler e sua equipe defenderam que para a constituição desse vínculo afetivo entre educadora e bebê não basta os conhecimentos do senso comum, espontâneos ou advindos de instintos maternos. Com aporte nas ideias de Winnicott⁵, Pikler entendeu que o bebê em abandono afetivo não possui possibilidade de crescer e se desenvolver, assim, rompeu completamente com a lógica do desvalor dos cuidados, colocando-os como os momentos mais importantes da interação entre a educadora e a criança.

⁵ Donald Woods Winnicott (1896-1971) foi um importante psiquiatra e psicanalista britânico, tendo sido um dos primeiros intelectuais a desenvolver um olhar específico para os bebês e a importância do ambiente e do vínculo em seu processo de desenvolvimento. Formulou conceitos revolucionários para a sua época como os de “ambiente facilitador, mãe suficientemente boa, tendência antissocial e a criatividade como base para a saúde mental”, com isso, “a qualidade dos vínculos, as bases para uma educação respeitosa desde o nascimento, a escuta dos cuidadores e o encorajamento das crianças em seus processos criativos foram grandes empreitadas da carreira de Winnicott” (Fochi & Stock, 2022, p. 139).

Com suas necessidades atendidas de forma calma e respeitosa, o bebê aprende a se conhecer e também a conhecer o adulto que com ele se relaciona, nessa dinâmica, seu sentimento de conforto e segurança física tem relação direta com o sentimento de segurança emocional e afetiva. A conduta atenta e disponível do adulto permite que o bebê se torne cada vez mais consciente e competente em relação a si próprio e na relação com o outro, passando a perceber que pode influir nos acontecimentos que o afetam, antecipar acontecimentos e ações, bem como cooperar e se comunicar com a educadora, em um movimento constante de conquista de autonomia.

Compete à educadora ou professora observar e valorizar cada criança em sua singularidade, construindo um vínculo afetivo no qual cada gesto, olhar, sorriso, choro e movimento é considerado e interpretado. Solicitar a colaboração, desde os recém-nascidos, é uma marca que comprova seu interesse e necessidade de se relacionar com outro, ao mesmo passo, a reação positiva do adulto às suas manifestações reforça sua independência e autonomia, em um processo positivo de construção de si.

Palavra, gesto e sentimento compõem a complexa tarefa educativa de manter-se atento e disponível, despendendo o tempo necessário para que exista a colaboração recíproca, permitindo que os bebês e crianças tenham boas experiências durante seus cuidados, narrar as ações (o que está acontecendo e o que vai acontecer), nomear o que se sente e também os objetos do entorno, permitindo que a criança também os manipule, são alguns dos vários “detalhes” que fazem da abordagem Pikler um precioso exemplo de humanidade e respeito (Falk, 2016).

Ao propor uma pedagogia apegada aos pequenos detalhes da vida cotidiana dos bebês, Pikler trouxe gigantescas mudanças para a concepção de criança e para os modos de com ela se relacionar. Suas ideias tensionam e questionam saberes e fazeres profundamente consolidados e difundidos nas instituições de educação infantil, trazendo à tona a necessidade de reflexão e discussão acerca do que se sabe e do que se faz junto aos bebês e crianças nos espaços coletivos de educação e cuidado.

Finalmente, a inglesa Elinor Sinnott Goldschmied (1910-2009), formada pelo Departamento de Saúde Mental da Escola de Economia de Londres e com particular interesse pelo desenvolvimento infantil, também trouxe contribuições importantes para os saberes e práticas na educação infantil. Elinor atuou na gestão de creches em Cambridge e em Londres no pós-guerra, em 1948 se tornou uma personagem ativa na cooperação internacional a favor da infância, contribuindo decisivamente para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas em espaços coletivos de cuidado e educação.

Defensora dos direitos das crianças, das famílias e da necessidade de valorização dos serviços e dos profissionais dedicados aos bebês e crianças, a autora fez parte de um seleto grupo de especialistas europeus que levou adiante uma série de discussões sobre a educação em creches de diferentes contextos. Dentre suas proposições, tem-se a observação detalhada do brincar dos bebês e crian-

ças, e a promoção de variadas possibilidades no âmbito da formação das educadoras/professoras.

Tem como aspectos estruturantes de sua abordagem a ideia do educador referência, a importância da organização do ambiente educativo e a centralidade das atividades lúdicas, sua abordagem pedagógica toma por base uma educação ativa na qual a criança, desde muito pequena, pode agir com autonomia e liberdade, princípios que a aproximam da abordagem defendida por Pikler.

Com a ideia do educador referência, Goldschmied e Jackson (2008) discutem que a ampliação do conhecimento acerca do bebê e de suas necessidades torna a tarefa da educadora mais difícil, complexa e exigente. Assim como Pikler, Elinor defendeu que as necessidades emocionais dos bebês e crianças pequenas têm impacto determinante em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. As autoras reafirmam o valor das relações humanas e afetivas, fatores determinantes ao desenvolvimento saudável e contínuo das crianças em seus primeiros anos de vida.

Outra importante contribuição da autora para a educação infantil e para o trabalho na faixa etária de 0 a 3 anos reside nas propostas de jogo/brincadeira⁶. Em meados de 1950, formulou a proposição do Cesto dos tesouros para os bebês mais jovens, aqueles que ainda não andam com autonomia, uma ideia revolucionária ao se considerar que conhecimento ainda limitado que se tinha sobre o brincar das crianças menores e quais as condições e materiais adequados para tal.

A proposta do Cesto dos Tesouros é indicada para bebês que já sentam sozinhos, tendo como característica proporcionar a interação da criança com os objetos, permitindo que o bebê se coloque como protagonista de suas próprias experiências de aprendizagem. É organizada com objetos que oferecem aos bebês a chance de investigar e descobrir diferentes possibilidades, diversidade de pesos, texturas, tamanhos, sons, cores e cheiros, com materialidades como metais, vidros, madeiras, tecidos, materiais naturais, etc., evitando-se o uso plástico, de brinquedos comerciais e objetos demasiadamente estruturados.

Elinor apontou que, ao se observar atentamente um bebê que brinca com o Cesto dos tesouros, é possível identificar uma multiplicidade de ações e modos de exploração – tocar, pegar, jogar, levar à boca, bater, juntar, deixar cair, selecionar, organizar, descartar etc. Assim, é “surpreendente observar a maneira como todo o corpo é envolvido nessa atividade – se os seus pés e dedos estão descobertos, eles respondem de maneira vívida ao estímulo e à excitação que o objeto escolhido induz” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 115).

Já a proposta intitulada pela autora como brincadeira/jogo heurístico é centrada na ação das crianças e no seu interesse em investigar e explorar os diferentes objetos. Nela, é oferecida uma gama de objetos potencializadores dessas ações espontâneas, com os quais as crianças brincam livre e autonomamente, tendo a possibilidade de descobrir uma série de coisas por si só. Por meio dessas

⁶ Em italiano tem-se apenas o termo “gioco” (jogo).

experiências, segundo Elinor, avançando a partir da pergunta “o que é isso?” com o cesto dos tesouros, as crianças passam a indagar “o que eu posso fazer com isso?”.

Nesse sentido, o jogo heurístico, indicado pela autora para as crianças em seu segundo ano de vida, é promotor potente das descobertas das crianças, envolvendo diversas ações investigativas a partir de diferentes materialidades, ou seja, é um jogo no qual a criança explora e elabora hipóteses sobre como o objeto se comporta a partir de sua ação sobre ele, por meio de diversas combinações. Como uma atividade exploratória espontânea, a autora defendeu a importância do adulto na seleção e organização dos materiais, de modo a potencializar o brincar das crianças, valorizando seus movimentos, modos próprios de aprender e necessidades educacionais específicas.

O papel da professora é um papel organizador, sustentador e pesquisador, sendo responsável pela escolha adequada do espaço; preparação do ambiente de modo que potencialize o brincar; seleção de objetos, higiene, cuidado e segurança; observação registro e análise das ações dos bebês; cuidado e intencionalidade com a continuidade e frequência da proposta de materiais; transformação gradativa com a inserção de novos objetos que aguce a curiosidade e possibilitem novas ações por parte dos bebês. Todas essas escolhas desaguam na qualidade das oportunidades lúdicas dos bebês enquanto brincam (Araújo, 2018).

A brincadeira permite aos bebês e crianças bem pequenas aprenderem sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca, elas não separam o brincar do aprender, esse processo acontece de maneira interligada. Desta forma, é necessário qualificar as oportunidades lúdicas, pois quanto mais oportunidades qualificadas para brincar são oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas como para as próprias educadoras (Goldschmied & Jackson, 2006).

É também papel do adulto criar condições adequadas para essa atividade e observá-las atentamente, elementos esses que constituem o cerne da atuação da educadora, partindo de um contexto acolhedor e promotor de desenvolvimento em uma perspectiva integral, possibilitado por meio de um ambiente agradável, confortável e visualmente satisfatório. Ciente dos desafios impostos para tal e da necessidade de conhecimentos específicos por parte das educadoras/professoras para se tornarem capazes de organizar de modo contínuo o ambiente educativo,

Goldschmied entende que o ambiente físico impacta profundamente as possibilidades que se criam para viver, aprender e brincar. [...] Nesse sentido, a noção de ambiente para Elinor envolve não apenas as condições físicas da infraestrutura, mas também as pessoas que o compõem e a qualidade estética (Fochi & Stock, 2022, p. 143).

Destacou o valor da estética nos ambientes em creches e reiterou que o espaço deve ser organizado de modo a possibilitar que os bebês e crianças vivam, brinquem e aprendam. Por isso, para a autora, apesar das limitações e inadequações comumente encontradas nos espaços das creches, sempre algo pode e deve ser feito para tornar o espaço mais agradável e qualificado para todos que ali passam boa parte de seu dia (adultos e crianças) (Goldschmied & Jackson, 2006). Assumindo cada pessoa como competente desde o nascimento, Elinor defendeu que os serviços destinados aos bebês e crianças bem pequenas devem ser de qualidade e qualidade não é apenas uma questão de dinheiro, mas de atenção contínua aos detalhes que dizem respeito a todos os aspectos da vida dos serviços/instituições.

Como poucos, voltou seu olhar para as necessidades das educadoras/professoras, reiterando que o ambiente deve favorecer também o trabalho do adulto para que ele possa trabalhar com tranquilidade. Em sua obra, é possível identificar essa busca pelo equilíbrio e bem-estar tanto das crianças como dos adultos. Também defendeu a importância das famílias e de um vínculo de confiança e parceria entre escola e família para o pleno e harmonioso desenvolvimento dos bebês, bem como aprofundou o olhar acerca da necessidade de equilíbrio e harmonia entre as dimensões individuais e coletivas que compõem o cotidiano da escola.

De modo geral, a autora oferece uma série de proposições teóricas e práticas que permitem pensar uma pedagogia específica para a creche, que valorize os “elementos fundantes para a construção do bem-estar global do bebê a partir de um ambiente facilitador da atividade lúdica” (Fochi & Stock, 2022, p. 137). Nesse sentido, apresenta-se como uma referência que contribui de modo muito significativo com a ampliação do olhar acerca do cuidado e educação com bebês e crianças bem pequenas na escola.

O capítulo a seguir discute alguns conceitos importantes para pesquisa, como os de docência, trabalho docente e saberes docentes, verticalizando-se as discussões de modo a aprofundar as especificidades da docência na creche.

5. Docência, saberes docentes e especificidades do trabalho educativo na creche

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira

Conservando o diálogo com os autores do capítulo anterior e sem desconsiderar as singularidades nas quais se constrói o trabalho educativo na educação infantil – e com os bebês e crianças bem pequenas, especificamente –, este capítulo abarca a discussão de conceitos como docência¹, trabalho docente ou trabalho educativo. Em uma abordagem sociológica, Tardif e Lessard (2014, p. 8), definem esse conceito como

[...] forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com o outrem.

Por isso, como trabalho marcado pelas relações humanas, o trabalho docente detém uma série de características originais e específicas que o diferenciam de outros tipos de trabalho humano, principalmente daqueles que lidam com “matéria inerte” (Tardif & Lessard, 2014). Pelo contrário, abarca dilemas e questões como ética, relações de poder e afetividade, aspectos inerentes às relações entre as pessoas, que são o coração da prática educativa e que estabelecem condicionantes à própria natureza do trabalho dos educadores e professores (Tardif & Lessard, 2014), como aponta Freire (2012, p. 20), a “professora e o professor se assumem como um dos sujeitos dessa função que é profundamente humana, inserida no âmago do fazer-se homem”.

Como trabalho interativo, a docência tem na relação com o outro o cerne de seu desenvolvimento. Esse trabalho tem forte influência das “mediações linguísticas e simbólicas entre os atores”, envolve diversas competências reflexivas e uma gama de capacidades profissionais específicas, em um trabalho cotidiano que tem como base fundamental conceitos complexos e situações de trabalho também complexas (Tardif & Lessard, 2014, p. 20).

¹ Apesar de no contexto italiano os termos docente/professor ou docência não serem próprios das discussões sobre/na creche (*nido*), esse capítulo assume a relevância desse conceito para a temática estudada, propondo a ampliação dessa noção e a aproximação entre as práticas, discursos e realidades vividas por educadores e professores de educação infantil. Isso posto, os termos docência, trabalho docente ou trabalho educativo são assumidos e utilizados ao longo do texto com sentidos semelhantes.

Para compreender esse trabalho de forma mais completa, é necessário contextualizá-lo e considerar os seus variados atravessamentos. Para além da complexidade de um trabalho que se estabelece na e por meio da interação humana, os instrumentos, métodos, teorias e tecnologias que dizem respeito a essa profissão, o percurso profissional, a formação inicial e continuada, as relações estabelecidas com outros atores do contexto escolar (gestores auxiliares, crianças, alunos, famílias) também são elementos importantes de debate.

Também a carga e condições de trabalho, a estrutura objetiva e subjetiva, bem como a relação entre pares são fatores que estruturam e modificam a constituição do educador/professor, demarcando horizontes e limites de ação e de construção de sua identidade profissional. Assim, as condições, tensões, dilemas e desafios são pontos de necessária reflexão para que seja possível depreender a complexidade de um trabalho que é atravessado por uma série de fatores, atores e dimensões profissionais e sociais.

Assumir os educadores/professores como atores de suas trajetórias e de sua atuação profissional implica reconhecer o valor de suas práticas cotidianas e contextuais, construídas na relação com os outros, ao passo que eles “dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (Tardif & Lessard, 2020, p. 38).

Cotidianamente, o que predomina é o elemento humano nas relações que se estabelece com as crianças (ou alunos), é a “modalidade concreta da realização do processo de trabalho” (Tardif & Lessard, 2014, p. 276). Por lidarem com seres humanos, os educadores/professores enfrentam constantemente os limites da racionalidade instrumental, sendo este um trabalho intelectual, mas também emocional.

O status, por sua vez, enreda a questão identitária dos educadores/professores, dentro da escola e também na sociedade de modo geral. Esse status, atualmente, se apresenta atravessado pelo plano normativo e também pelas diversas funções cotidianas exercidas pelo professor. Entretanto, encontram-se diversas fragilidades de um fazer “sacudido por expectativas, necessidades, pressões antagônicas”, constituindo uma identidade bastante heterogênea (Tardif & Lessard, 2014).

A docência como um trabalho prevalentemente feminino traz outros elementos para o debate. Os autores apontam que a docência apresenta várias características do trabalho feminino, principalmente nas etapas básicas de escolarização – e quase em sua totalidade, ao se considerar a educação infantil. A ideia de serviço, a noção de cuidado e o forte constituinte emocional, somados ao formato cíclico das atividades, ao trabalho invisível (como o das donas de casa, por exemplo) e aos elementos relacionais que nela operam, são algumas dessas marcas. Tudo isso compõe uma identidade composta e heterogênea, apresentando-se em diversas formas de trabalho: artesanal, codificado, coletivo, emocional, invisível, feminino, interpretativo, reflexivo, mental, moral etc. (Tardif & Lessard, 2014).

A experiência é uma dimensão constitutiva do trabalho docente, Tardif e Lessard (2014, p. 51) colocam que a ideia de experiência assume dois entendimentos. Primeiramente pode ser vista como “processo de aprendizagem espontâneo”, que permite que os educadores/professores constituam algumas certezas a respeito de suas práticas e saberes, certezas essas que se colocam no lugar da crença e do hábito desses profissionais e que possibilitam o domínio progressivo das situações cotidianas do trabalho.

A aprendizagem da docência se dá em boa medida pelo próprio exercício docente, processo muitas vezes contraditório e solitário. Do mesmo modo, os/as profissionais chegam à escola com um vasto repertório de concepções, ideias e representações do que é escola, educação e docência, esse repertório tem de ver com anos de experiências vividas no espaço escolar no papel de quem aprende.

A experiência denomina as fontes pessoais – história de vida, experiências escolares anteriores, etc. – a partir das quais se edificaram as representações e práticas pessoais do professor para com seu ofício. O professor jovem nunca chega totalmente virgem ao seu novo ofício; ele começa a trabalhar possuindo já experiências – muitas vezes fundamentais – do ensino, da classe, dos alunos, etc. (Tardif & Lessard, 2014, p. 286).

O impacto determinante das experiências escolares é um ponto que diferencia o trabalho do professor, uma vez que adentra à profissão já imerso nessas representações sobre como ela acontece no cotidiano da escola – da perspectiva de aprendiz – representações muitas vezes contrastantes com a formação inicial para a docência, o que faz dessa experiência algo necessariamente formador, pois oferece aos profissionais diversas representações e crenças sobre a prática profissional, sobre o que é ser professor e o que é ser “aluno”. Além disso, “pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo” (Tardif, 2014, p. 20).

O exercício da docência exige que a sua própria pessoa entre em jogo, com sua personalidade, características pessoais, visões de mundo, compreendida em suas várias camadas, comporta dimensões ética, estética, prática, cultural e política, nas quais a pessoa e o profissional são profundamente imbricados. Entretanto, não se deve considerá-la uma atividade “singular, inefável, que depende estritamente da arte, do talento ou do dom. Pelo contrário, ela lança uma nova luz sobre si integrando-a na esfera das demais formas de trabalho humano” (Tardif & Lessard, 2014, p. 261).

A docência se coloca, então, como “atividade laboriosa desenvolvida em uma organização de trabalho, onde os professores interagem com outros atores, em interações decorrentes de seu status, sua experiência e o processo de tra-

balho” (Tardif & Lessard, 2014, p. 275). Sim, a docência é um trabalho – com seus desafios, dilemas e tensões particulares –, mas não pode seguir a lógica, os padrões, os modelos e objetivos do trabalho industrial.

O conceito de saber docente foi aprofundado por Tardif (2014). Em sua discussão, o autor coloca que o conceito de saberes corresponde aos conhecimentos, habilidades, competências e saber-fazer que os educadores/professores mobilizam cotidianamente no exercício de seu trabalho. Como elementos constituintes da docência, os saberes representam conceito central para a maior compreensão acerca das concepções dos educadores e professores.

Tardif (2014, p. 14) define os saberes dos educadores/professores como baseados em uma tarefa complexa, situado em determinado contexto de trabalho e com raízes profundas na instituição e também na sociedade no qual ele se realiza. Por isso mesmo, não é “um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas”, ao contrário, está em constante processo de formação e transformação, tendo em vista a aprendizagem e domínios progressivos por parte de cada profissional, em relação aos outros e ao seu contexto. É possível defini-los, portanto, como o “amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36).

Os saberes profissionais, ou saberes pedagógicos, são aqueles oriundos das instituições de formação de professores (cursos normais, faculdades e universidades), que se dão na formação inicial ou continuada, e dizem respeito aos conhecimentos das ciências humanas e da educação que precisam ser incorporados à prática.

Por meio da formação inicial tem-se os saberes disciplinares. Esses dizem respeito aos saberes sociais “definidos e selecionados pela instituição universitária” e correspondem a variados campos de conhecimento, sendo organizados em disciplinas nas grades curriculares da formação de professores (Tardif, 2014, p. 38). São exemplos as disciplinas como história, biologia, matemática e literatura, que compõem os cursos de formação e são elencados com base na tradição cultural e dos grupos sociais que produzem os saberes (docentes e pesquisadores).

Os saberes curriculares, por sua vez, são aqueles que convergem ao currículo, conteúdos, métodos, etc., assumidos pelas instituições e dos quais os educadores/professores precisam se apropriar. Assim, “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2014, p. 38).

Finalmente, os saberes experienciais ou práticos são aqueles construídos no exercício da profissão, na prática educativa cotidiana. São saberes que se dão na experiência real no contexto da escola, “brotam da experiência e são por ela validados” (Tardif, 2014, p. 39). Por isso, são incorporados individual ou coletivamente pelos profissionais, constituindo habilidades, saber-fazer ou saber-ser.

Na percepção dos profissionais da educação, os saberes advindos da expe-

riência são prevalentes, hierarquicamente mais relevantes do que os outros saberes e se constituem como fundamentos de sua competência profissional. Esses saberes experienciais fornecem certezas em relação a sua atuação e servem de base para que passem a avaliar e julgar os saberes advindos de outros contextos, considerando sua pertinência e veracidade em relação ao contexto real da escola. Ideias como “na teoria é uma coisa, mas na prática é outra” ou “na prática nem toda teoria funciona” traduzem parte dessa percepção dos educadores/professores, que condiciona os seus modos de compreender e viver a prática educativa cotidiana (Tardif, 2014; Tardif & Lessard, 2014).

Para o conceito de identidade docente, Tardif (2014, p. 107) analisa a impossibilidade de discuti-lo sem considerar a história dos educadores e professores, suas ações, seus projetos, bem como o seu desenvolvimento profissional. Suas trajetórias sociais e profissionais, portanto, “modelam a identidade pessoal e profissional”, em um processo de tornar-se professor e considerar-se como tal “aos seus próprios olhos”. Nesse sentido,

[...] parece-nos claro que toda profissão é um construto social, e como tal, atende a algumas exigências de um dado contexto histórico, bem como traz uma concepção do próprio ator profissional sobre o que constitui sua profissão. Esse fator está relacionado a um processo de construção identitária (Pinto, 2010, p. 116).

Tudo isso implica em uma identidade composta, complexa e heterogênea, que se constitui por meio de múltiplas lógicas sociais e profissionais em uma profissão no qual diversos papéis são assumidos cotidianamente (Tardif & Lessard, 2014). A identidade profissional se relaciona com o seu status no âmbito da escola e da sociedade, além de comportar ambiguidades, elementos informais, não determinados e imprevisíveis. Em um processo complexo, que se dá ao longo do tempo (de vida e da trajetória profissional), o eu pessoal e o eu profissional se atravessam, se compõem e se transformam.

Nesse sentido, educadores e professores precisam se assumir e ser assumidos socialmente como verdadeiros pesquisadores da educação, sujeitos ativos de conhecimento, que constroem e desenvolvem teorias, conhecimentos e saberes diversos acerca de sua prática. Esse movimento permite caminhar no sentido da superação de rupturas e dicotomias entre a teoria e prática, entre o discurso e a ação e os diversos contextos de produção de conhecimento em educação (universidade, escola, instituições formativas etc.).

Essa discussão teórica sobre o trabalho e os saberes docentes é muito contributiva na reflexão sobre as especificidades da docência na creche. Ao focalizar o trabalho educativo com bebês e crianças bem pequenas, tem destaque a necessária e já citada indissociabilidade entre cuidar e educar. O conceito de indissociabilidade parte de seu significado literal, ou seja, o que “não pode ser dissociado, separado; inseparável” (Michaelis, 2008).

Dimensões inseparáveis, cuidar e educar implicam uma prática única e per-

mitem o reconhecimento do valor educativo presente em todos os momentos da vida cotidiana das crianças no espaço da educação infantil. Assumindo o cuidar e educar como indissociáveis e como o fundamento do ato educativo na creche, a docência com os bebês e crianças bem pequenas possui como valor central a relação entre professora e bebê/criança.

Assim, as práticas pedagógicas de cuidar e educar se expressam ao longo de todo o cotidiano na educação infantil e se desdobram em atividades muitas, que envolvem fatores como proteção, respeito, atenção, afeto, empatia, segurança, conforto, higiene, alimentação, cuidado com o corpo, saúde, bem-estar etc., que se dão de maneira paralela aos momentos de brincadeira, interação, contato com a natureza e com os bens culturais, exploração de objetos, espaços e materiais, não sendo possível conceber uma educação infantil qualificada cindindo esses dois conceitos. São, portanto, nessa perspectiva, práticas indissolúveis (Sommerhalder, 2015).

Cabe, portanto, ampliar a ideia que se tem de cuidado, rompendo com uma percepção de que este cuidado acontece apenas em determinados momentos, situações ou práticas específicas, ao contrário, com bebês e crianças pequenas, o cuidado precisa ser assumido como uma atitude relacional – valor central na relação com o outro – capaz de comunicar confiança e valor no outro. Do mesmo modo, elementos que dizem respeito ao bem-estar da criança em suas variadas dimensões, o vínculo afetivo, o respeito e a valorização das experiências corporais, comumente nomeados como “cuidados” são na verdade fundamentais daquilo que se denomina como educação.

Tem-se, assim, “um estilo, um traço, uma forma de se relacionar com a criança e com o grupo a partir da observação e da escuta ativa e empática, na personalização, no planejamento cuidadoso”, que convoca à ampliação do diálogo e da visibilidade dos elementos que perpassam esse contexto, permitindo maior consciência sobre o que é e o que faz uma professora de educação infantil e, em especial, a professora/educadora de bebês e crianças bem pequenas (Antonietti & Pintus, 2019, p. 29).

As evidências sobre a relevância de fazer da creche um espaço qualificado de aprendizagem, desenvolvimento e humanização impõe mudanças decisivas na conjuntura educacional das escolas de educação infantil, que infelizmente ainda não se encontram materializadas em todas as realidades de atendimento à infância. Para esse avanço, exige-se um novo perfil profissional e um singular trabalho educativo, uma pedagogia da infância² que reconheça nos bebês e crianças bem pequenas sujeitos capazes de aprender, se desenvolver, se relacionar, se comunicar etc.

Para além do cuidado e educação indissolúveis, existe uma multiplicidade

² De acordo com Barbosa (2010, p. 1), a Pedagogia da Infância diz respeito a “um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância”.

de saberes e fazeres que perpassam o cotidiano educativo – como a relação que se estabelece entre a professora e a criança, a necessidade do vínculo afetivo, a importância do espaço e de materiais adequados, as atividades de atenção pessoal³, o valor central das interações e da brincadeira – que se efetivam de maneira diferenciada dos demais níveis educacionais, visto que

A infância é uma época da vida, uma condição de existência cuja especificidade nem sempre foi reconhecida e cuja “qualidade”, ao longo do tempo, foi pensada de forma diferente. As transformações na imaginação são acompanhadas por muitas mudanças nas formas de cuidar e educar as crianças (Bondioli et al., 2018, p. 16).

Entende-se como necessário construir coletiva e criticamente uma cultura pedagógica específica para a educação infantil e a creche. Como um “o conjunto de representações individuais e coletivas produzidas e ressignificadas pelas interações institucionais e por meio da ação pedagógica constituída por uma consciência profissional, saberes e vivências”, essa cultura precisa ser nutrida por profissionais, crianças e famílias e pautada na relação entre as teorias disponíveis e a prática educativa (Coutinho, França-Carvalho & Alcoforado, 2023 p. 563).

Bondioli e Mantovani (1998, p. 25) apontam que diferentes agentes contribuem para a construção de uma cultura de creche: educadoras/professoras, famílias, pesquisadores, especialistas, administradores públicos, “cada qual produzindo contributos para difundir, através das próprias práticas, conteúdos, formas, possibilidades de uma educação” para os bebês e crianças bem pequenas. Ademais, essa cultura precisa valorizar as especificidades dos bebês e crianças e da profissão da educadora/professora, por meio da reflexão, diálogo, compartilhamento de experiências e formação permanente. Assim,

Essa mudança progressiva de perspectiva política e sociocultural também é afirmada em virtude do desenvolvimento de uma pedagogia de creche baseada, precisamente, na relação educativa, no brincar, no contexto educativo, na intencionalidade educativa, no planejamento didático, na colegialidade e no vínculo com os pais (La Rocca et al, p. 148, 2020).

³ As atividades de atenção pessoal são as atividades como trocas de fraldas, banho e alimentação. Freitas (2015, p. 3), de acordo com a abordagem Pikler, “é durante essas atividades de cuidado, quando o bebê ou a criança bem pequena tem a oportunidade de estar só com um adulto disponível e pronto para dar uma atenção diferenciada e completa a ela, que se estabelecem as bases para a construção de uma relação harmoniosa e recíproca. São esses momentos, globais e profundos, que colocam em relação o mundo interno e externo, proporcionando à criança a tomada de consciência de si e do outro.

Intencionalidade educativa, ética, respeito e afeto são algumas das premissas básicas de uma educadora/professora atenta, responsável e disponível, que assume a infinidade de saberes e experiências determinantes que os bebês estão construindo nesse período. Nesse contexto, “desenvolvimento, aprendizagem e apego estão vitalmente relacionados”, ao passo que “do apego surgem sentimentos de confiança e segurança” e a possibilidade de se sentir “reconhecido como um indivíduo importante para o adulto” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 48).

As atividades como banhos, trocas, uso do banheiro, lavagem de mãos, escovação de dentes, vestir e desvestir, sono/descanso e alimentação se constituem como ricas oportunidades de construção de uma relação de confiança e segurança com o adulto, o que ao longo do tempo culmina em uma série de aprendizagens que consideram o desenvolvimento infantil em sua integralidade. São, assim, oportunidades para o aprofundamento e o fortalecimento das relações entre crianças e adultos, bem como experiências educativas personalizadas com base na individualidade de cada criança, mas que carrega consigo elementos compartilhados social e culturalmente.

Gonzalez-Mena e Eyer (2014) tratam da filosofia do respeito e discutem princípios que a tornam possível na relação com os bebês e crianças: envolvê-los naquilo que dizem respeito a eles; investir no tempo de qualidade, ou seja, com atenção e disponibilidade, priorizando a uma relação um a um; aprender as diferentes formas pelas quais as crianças se comunicam e ensinar as suas próprias formas de comunicação, sem subestimar sua capacidade como sujeitos comunicativos e capazes de se relacionar; investir tempo e energia para oportunizar a formação integral; respeitar bebês e crianças como sujeitos competentes, únicos e valiosos. As autoras apontam ainda a importância de educadoras/professoras serem modelo e exemplo daquilo que esperam que as crianças aprendam; assumirem a percepção de que os bebês podem aprender com os problemas e desafios cotidianos; construir segurança oferecendo segurança; e, finalmente, se preocuparem com a qualidade do desenvolvimento das crianças em cada uma de suas fases, sem antecipar ou acelerar.

O compromisso em buscar caminhos para que isso se dê de forma prazerosa, respeitosa, acolhedora e contínua, revela um cotidiano pensado a partir das necessidades dos bebês e crianças, que só é possível por meio do desenvolvimento da competência profissional de observar e escutar de forma atenta e sensível suas variadas formas de comunicação, participação e expressão. Entretanto, é sabido que em muitos contextos as condições de formação e atuação na creche tornam esse aspecto um enorme desafio.

O trabalho educativo na creche exige das educadoras disponibilidade física, emocional, afetiva, relacional, disponibilidade que se efetiva de modo significativo quando guiada por um real e consciente conhecimento acerca das necessidades das crianças, de seus interesses, de suas características individuais e coletivas. Esses fatores condizem com um projeto maior de escola e de educação que tem o compromisso com cada criança, com a plena garantia de seus direitos e com a efetivação de sua cidadania.

Essa dimensão política (e ética) que toda proposta pedagógica carrega consigo está presente não só na valorização da escuta e da participação da criança, mas também se expressa no compromisso com valores sociais como a igualdade, a justiça, a liberdade, a solidariedade. A aproximação da pedagogia com a criança não pode significar, nessa perspectiva, o abandono da educação como projeto emancipador (Campos, 2012, p. 20).

Esse é o espaço da creche, que em sua dialética cuidar-educar compõe uma totalidade, são práticas imbricadas da ação educativa em si. É preciso, na busca por uma educação infantil de qualidade para as crianças de até três anos – e também para as de até seis anos – estreitar as conexões entre cuidar e educar, assumindo que compõem juntos e indissociavelmente o que se entende por prática educativa com a infância.

A brincadeira – e o brincar – também é peça-chave neste trabalho. Ao assumir que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros, com o ambiente e com a cultura, assume-se também a importância e a potência do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Por isso mesmo, a brincadeira e as interações são eixos estruturantes do currículo na educação infantil (CNE, 2009).

Constituir um currículo que se paute também no brincar das crianças implica em oportunizar todas as condições para que ele ocorra de forma segura, constante e rica. Oportunizar a liberdade de brincar e de se movimentar, apoiar as crianças a perseguirem seus próprios interesses e oferecer uma série de recursos são características de um ambiente educativo que respeita os bebês e crianças bem pequenas em suas especificidades e necessidades.

O brincar é a coisa mais importante para as crianças, a atividade mais vital, pela qual elas aprendem a dar e receber, a compreender a natureza complexa do ambiente, a solucionar problemas, a relacionar-se com os outros, a ser criativa e imaginativa. Para evitar que se diga: “Ah! Ela está só brincando!” ou “Quando parar de brincar, venha fazer algo mais útil”, é importante criar ambientes estruturados que dão qualidade para o brincar, com a participação da professora e de outras crianças (Brasil, MEC, 2012, p. 21).

Esses ambientes precisam ser seguros, confortáveis, “cognitivamente desafiadores e emocionalmente nutritivos”, pois o modo como a educadora acompanha e reage às ações dos bebês e crianças enquanto elas brincam, seja garantindo liberdade, ajudando-os a perseguirem seus principais interesses ou oferecendo recursos para que isso aconteça, “pode resultar em crianças adquirindo modelos de pensamento que durarão uma vida toda” (Gonzalez-Mena & Eyer, pp. 72-73).

Organizar o espaço e os materiais, brincar junto, mostrar-se disponível, manter-se atenta e observadora, auxiliar na resolução de conflitos são alguns dos fazeres essenciais na atuação com essa faixa etária. O ambiente, assumido como terceiro educador⁴, deve ser organizado de modo que ofereça conforto, segurança e liberdade de escolha, pois essa liberdade é um elemento fundamental da brincadeira da criança. Em suma, “dar às crianças pequenas e bebês liberdade de escolha em um ambiente diversificado, apropriado e interessante” é o que mais facilita e promove sua aprendizagem (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 87).

Estabelecendo essa maior e mais profunda articulação entre os pontos-chave que compõem a docência na creche, torna-se possível – mais que isso, necessário – reduzir as distâncias entre a teoria e a prática, rompendo gradualmente as cisões entre o discurso e a ação de escolas e educadoras/professoras, fato que perpassa a possibilidade de reconstruir coletiva e cotidianamente a cultura, os saberes e as práticas realizados nesses espaços, processo compartilhado entre profissionais, gestores, crianças e suas famílias.

O compromisso de toda e cada educadora/professora deve envolver a garantia do melhor contexto possível para o início de vida aos bebês e crianças bem pequenas, que passam boa parte de seu tempo de vida no espaço da escola, e isso exige adultos responsáveis, cuidadosos, respeitosos e com posturas consistentes, de modo a atender às “necessidades das crianças adaptando-as às suas habilidades e interesses pessoais, ao mesmo tempo em que apoiam as crianças em suas explorações, descobertas, construções de relações e resoluções de problemas” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 42).

Para essa profissão exigente, Bondioli (2017) destaca algumas áreas importantes de formação: psicopedagogia da primeira infância, com conhecimentos sobre as teorias do desenvolvimento, abordagens pedagógicas e variadas experiências educativas; pedagogia do brincar, conhecendo a fundo esse tema e promovendo o brincar de modo evolutivo; pedagogia familiar, a fim de conhecer transformações em curso e as necessidades das famílias e do contexto social no qual a escola está inserida; pedagogia da comunicação verbal e não verbal, a fim de aprender atitudes e técnicas de interação e comunicação com as crianças.

A autora aponta ainda a necessidade de formação específica para a gestão de grupos de crianças, de modo a criar contextos favoráveis à interação entre as crianças, facilitando formas de cooperação e troca entre pares; história da infância para o desenvolvimento de um olhar crítico e prospectivo sobre a educação da infância; ética do profissionalismo docente no trabalho educativo com crianças e suas famílias, a fim de estabelecer e manter uma parceria efetiva e pacto educativo com crianças e famílias. Tudo isso soma-se à possibilidade de realizar estágios que combinem perspectivas educativas teóricas e práticas, no

⁴ O conceito de espaço como terceiro educador tem origem nas experiências educacionais de Reggio Emilia e aborda o reconhecimento de que o ambiente ocupa lugar fundamental no processo de aprendizagem, espaço no qual estão presentes elementos materiais, culturais e relações humanas.

sentido de um *feedback* contínuo e formativo, sempre conduzido por metodologias reflexivas e uma supervisão de qualidade (Bondioli, 2017).

Da perspectiva brasileira, Ortiz (2007, p. 12) aponta para a necessidade de, além da formação específica para a docência, uma formação básica de qualidade, pois são necessários conhecimentos de história, filosofia, antropologia, “que ofereçam aos professores os alicerces básicos e sólidos para que possam construir, compreender e confrontar ideologias, uma vez que o mundo educacional é calçado de representações ideológicas”. Considerando a dimensão profissional, também é preciso que a educadora/professora conheça profundamente as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, pois em seu trabalho ela as difunde ao justificar suas decisões educativas. Diante de sua importância, de acordo com Ortiz (2007, p. 12), seria justo

[...] exigir muito mais daquele que atende bebês e crianças pequenas do que daqueles que atendem jovens no nível universitário. Sem dúvida nenhuma, tal exigência também deveria vir acompanhada de reconhecimento e valorização profissional, expressos por condições de trabalho e de salário muito mais dignas. O professor precisa comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças e com a qualidade do que apresenta a ela, fazendo uma relação indissociável entre cuidar e educar. O professor é, enfim, um especialista, entre outros aspectos, na formação de vínculos. Quando falamos de crianças de 3 meses a 2 anos e 11 meses, estamos falando de pessoas que estão aprendendo a tornar-se humanas.

O debate tecido até aqui convoca ao reconhecimento da docência na creche como um trabalho exigente, de grande importância e responsabilidade no percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ao longo de seus primeiros anos de vida. A compreensão acerca dessas especificidades e do modo como são constituídos os saberes docentes, permite a defesa e o reconhecimento do cuidar e educar como elementos estruturantes da docência nesse contexto educativo, cada vez mais reconhecido como essencial na formação de bebês e crianças.

A seguir, apresenta-se a pesquisa realizada, passando pelos aspectos metodológicos de levantamento, organização e análise de dados, bem como com a discussão dos resultados considerando as realidades brasileira e italiana.

Resultados da pesquisa: perspectivas brasileira e italiana sobre o trabalho educativo na creche

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira

6.1 Percorso Metodológico

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Demetrio, 1992; Lüdke & André, 2018), com pesquisa de campo que partiu de narrativas de professoras de educação infantil do sistema municipal de educação da cidade de São José do Rio Preto¹ (estado de São Paulo, Brasil) e de educadoras e professoras atuantes em *nidi d'infanzia* e *scuole dell'infanzia* (instituições correspondentes aos segmentos creche e pré-escola) da cidade de Roma (região de Lazio) e Modena (região da Emilia Romagna), na Itália.

No total, foram realizadas 18 entrevistas: oito em São José do Rio Preto (SP, Brasil), seis em Roma e quatro em Modena, Itália. Este número de participantes da pesquisa foi determinado de acordo com os critérios de inclusão e exclusão², considerando também a viabilidade de execução da pesquisa de campo, uma vez que o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas na perspectiva narrativa demanda tempo considerável, resultando em entrevistas densas e longas. Este quantitativo também envolveu a possibilidade e disponibilidade indicada por cada dirigente municipal/gestor escolar com quem os contatos iniciais foram estabelecidos.

No contexto brasileiro, contou-se com a disponibilidade e participação das seguintes profissionais: Cecília³, 36 anos, formada em pedagogia, com aproximadamente seis anos de experiência como professora de educação infantil, principalmente no segmento creche; Maria Vitória, 36 anos, formada pelo magistério (nível médio) e em ciências biológicas, com cerca de 14 anos de experiência como professora de educação infantil, a maior parte dela como efetiva na rede municipal de São José do Rio Preto, atuando em agrupamentos de bebês; Gabriela, 33 anos, formada em pedagogia, com cerca de 11 anos de experiência como professora de educação infantil, com boa parte desse percurso atuando em agrupamentos de bebês na rede pública; Helena, 37 anos, formada em pedagogia, professora iniciante na rede pública municipal com, pouco

¹ Município de médio porte do noroeste do estado de São Paulo (Brasil), com aproximadamente 465 mil habitantes.

² Mulher, atuante em creche, pré-escola ou escola de educação infantil da rede municipal, indicada pela coordenação/gestão e com disponibilidade de participação na pesquisa.

³ Todos os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas próprias participantes.

menos de três anos de experiência como professora de educação infantil no momento da coleta de dados.

Como profissionais atuantes na pré-escola, contou-se com a participação de: Lua, 34 anos, licenciada em educação física, com complementação em pedagogia, professora há cerca de seis anos, com atuação no segmento pré-escola; Bárbara, 36 anos, formada pelo magistério (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – Cefam) e em pedagogia, professora há mais de 17 anos com experiências na rede particular e pública como professora no ensino fundamental I, com os últimos 10 anos atuando na educação infantil, principalmente no segmento pré-escola; Lorena, 45 anos, formada em pedagogia, com seis anos de experiência como professora, tendo passado pela rede particular e atuado em agrupamentos de creche e pré-escola da rede municipal; e Andréia, 37 anos, formada em pedagogia, professora iniciante da rede pública de São José do Rio Preto, com três anos de atuação no segmento pré-escola.

Na Itália, especificamente em Roma, participaram da pesquisa: Francesca, 49 anos, professora de creche há 12 anos, tendo antes trabalhado como educadora em contexto social; Chiara, 40 anos, com experiência profissional como professora de suporte para crianças com necessidades educacionais especiais na pré-escola, atua como professora em creche há cerca de 18 anos; Laura, 65 anos, educadora em creches municipais da cidade de Roma com mais de 40 anos de experiência profissional; Raffaella, 43 anos, professora atuante em pré-escola, com um percurso de mais de 15 anos na educação infantil, tendo também atuado no segmento creche; Agnese, 37 anos, professora com cerca de 13 anos de experiência, atuante em pré-escola e com experiência também em creches particulares e públicas de Roma; Stella, 38 anos, atuante na pré-escola desde 2015.

Em Modena contou-se com a participação de: Anna, 46 anos, com cerca de 15 anos de experiência como educadora de creches na região da Emilia Romagna; Linda, 50 anos, professora com cerca de 30 anos de experiência em pré-escolas; Bruna, 60 anos, professora com mais de 40 anos de experiência profissional na faixa etária da pré-escola; Azzurra, 46 anos, com cerca de 18 anos de experiência com a faixa etária de 0 a 3 anos, em creches privadas, como professora substituta em creches municipais de Modena por oito anos e como professora efetiva há cerca de oito anos.

Assim, tem-se a participação de um total de 18 profissionais⁴, educadoras e professoras, que disponibilizaram seu tempo e atenção, compartilhando suas histórias, ideias, anseios, dificuldades e saberes. De modo geral, com esse grupo de participantes, pretendeu-se possibilitar a diversidade de perfis, identidades e experiências, uma vez que as suas trajetórias e concepções implicam narrativas

⁴ A pesquisa foi devidamente submetida, apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP Humanos) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e todas as participantes tomaram ciência e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

únicas e que evidenciam os resultados. Como apontam Lüdke e André (2018), pesquisar um determinado tema exige confrontar as evidências e dados coletados com os conhecimentos teóricos construídos sobre ele. De acordo com Bogdan e Biklen (1999, p. 16), “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é desenvolvida em múltiplos contextos”.

Esse tipo de pesquisa apresenta algumas características principais: o ambiente natural é fonte direta dos dados da pesquisa e o pesquisador se apresenta como instrumento-chave no percurso de investigação; tem caráter descritivo, os dados são recolhidos em formato de palavras (notas, registros, discursos, etc.) e imagens; o pesquisador se preocupa com o processo e não somente com os resultados/produto da pesquisa; o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente; por fim, o significado se apresenta como preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Como conceitos-chave associados à abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1999) apontam o valor do significado, do processo; a compreensão de senso comum, a construção social, a vida cotidiana etc. Do mesmo modo, como principais objetivos em torno desse tipo de investigação, apontam o interesse em desenvolver conceitos sensíveis, descrever realidades múltiplas e desenvolver a compreensão, como é o caso da investigação realizada.

A pesquisa qualitativa se debruça, portanto, sobre a compreensão daquilo que se esconde sob as aparências sensíveis e busca identificar os vínculos, as conexões e “interligações fenomenais, ou as chamadas estruturas reguladoras, ou dispositivos latentes, do viver e do agir – os desenvolvimentos, ou mudanças, que os fatos, em contínua metamorfose súbita ou rastejante, venham a assumir ao longo do tempo”, bem como tem valor primordial o papel do ser humano e da sua vida cotidiana (Demetrio, 1992, p. 19).

Para levar adiante a investigação, o instrumento escolhido para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, guiada por roteiro com base em questionamentos fundamentais sobre o tema, buscando mobilizar ação reflexiva e a produção de narrativas, que se configuram como fontes da pesquisa, por parte dos sujeitos participantes. Considerando o objetivo geral de descrever e analisar concepções sobre o trabalho educativo na creche, os roteiros foram organizados com informações pessoais, e questões que versavam sobre trajetória escolar, formação e trajetória profissional das participantes. Nas entrevistas, foram abordadas questões sobre: a atuação na educação infantil; trabalho coletivo; relação com as famílias; especificidade da docência com bebês e crianças bem pequenas; e função social da educação infantil e da creche.

No Brasil⁵, as entrevistas foram realizadas entre os meses de julho e setembro de 2021. Devido a situação pandêmica causada pela Covid-19, ainda vigente em situações alarmantes no Brasil nesse período, optou-se pela realização das

⁵ Todas as entrevistas foram integralmente áudio-registradas por meio de aplicativo de celular e programa de notebook para posterior transcrição, tradução (no caso das entrevistas realizadas em língua italiana), organização e análise de resultados.

entrevistas em formato remoto, via videoconferência (*Google Meet*). As entrevistas em Roma foram realizadas no mês de setembro de 2022 e em Modena no mês de outubro de 2022. No contexto italiano, após a indicação das participantes por parte dos gestores com quem realizou-se o primeiro contato, as entrevistas foram realizadas em escolas (*nido*, *scuola dell'infanzia* e *Poli per l'infanzia*) nas quais as participantes atuavam, em um ambiente reservado e sem interferências externas.

Segundo Pellicciari e Tinti (2008, p. 133), a entrevista é um dos instrumentos mais fundamentais e mais utilizados no desenvolvimento de pesquisas qualitativas, principalmente porque toma como base um elemento especificamente humano, que é a linguagem, o diálogo. Por isso, “quando a pesquisa se concentra nas atitudes das pessoas, sua maneira de se comportar e perceber a realidade, o sistema mais direto e mais adequado é o de entrevistar pessoas interessantes”. Portanto, caracterizam-se como um diálogo entre duas ou mais pessoas, diálogo no qual se busca a obtenção de dados que são diretamente vivenciados pelos participantes e que envolvem suas experiências, crenças, emoções, sentimentos, memórias, valores etc.

Ainda sobre as entrevistas, essas foram realizadas a partir da perspectiva narrativa, que encontra suas bases nas ideias do psicólogo Jerome Bruner. Para Bruner (2008), o significado é o conceito central da psicologia, ao passo que o ser humano constrói significado a partir de suas relações com o outro, com o mundo que o cerca, com a cultura. Bruner (1997, 2008) assume o papel determinante e constitutivo da cultura e aponta que, como resultado da participação na cultura (que é coletiva, socialmente construída e compartilhada), o significado atribuído pelas pessoas torna-se “público e partilhado”. Por isso mesmo, os modos de vida dependem dos significados e conceitos partilhados entre as pessoas, dos modos de discurso para “negociar as diferenças no significado e na interpretação” (Bruner, 2008, pp. 29-30).

Com isso, considera-se a importância não somente do fazer das pessoas, mas o que elas dizem fazer e o que dizem ter sido suas motivações para fazê-lo. Acima de tudo, o autor leva em conta o que “as pessoas dizem ser os seus mundos” (Bruner, 2008, p. 32). O autor assume o ato de narrar sobre si mesmo como o primeiro dispositivo que o ser humano faz uso para estabelecer relação com o outro. Assim, as pessoas falam, contam, narram histórias e o fazem como uma necessidade intrínseca humana, ou seja, a narração é entendida como o primeiro dispositivo interpretativo dos seres humanos, que narram suas experiências de vida para se comunicar com os outros.

Com base nos fundamentos teóricos de Bruner, Di Rienzo (2023) enfatiza que o pensamento narrativo é uma das principais maneiras pelas quais os seres humanos organizam e gerenciam seu conhecimento do mundo, razão pela qual a abordagem narrativa também é uma ferramenta fundamental na reflexão e reelaboração de experiências. Desse modo, as perguntas foram organizadas e direcionadas de modo a dar abertura à construção das narrativas das participantes, que fazem emergir suas concepções e visões de mundo ao passo em

que compartilham suas experiências de vida e de trabalho, as quais elas atribuem significado particular.

Coloca-se o papel central do conceito de narrativa, pois a pesquisa assume a “relação dialética que se estabelece entre narrativa e experiência” dessas profissionais (Cunha, 1997, p. 188). Entende-se, assim, que as entrevistas permitem a recolha de suas narrativas, uma vez que possibilitam “uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade” (Duarte, 2004, p. 215).

Essa relação dialógica de abertura e escuta permite que as histórias sejam rememoradas, compartilhadas, ao passo que, ao narrar, as profissionais produzem sentido sobre aquilo que fizeram e viveram. A entrevista narrativa, somada à reflexão crítica sobre o contexto (sujeitos, espaço, contexto cultural, social, de trabalho, etc.) no qual ela foi realizada, permite uma série de análises, confrontos e interpretações, em um cenário assumidamente complexo e multifacetado.

Após a realização das entrevistas, os dados da pesquisa foram organizados, descritos e analisados com base na Análise de Conteúdo, tomando a autora Laurence Bardin como referência. A escolha de tratamento dos resultados inspirou-se em um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977), que busca “sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem” (Oliveira et al., 2003, pp. 3-4).

Sendo o objetivo final da análise de conteúdo fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa, os dados foram analisados de acordo com as etapas de execução de análise propostas por Bardin (1977), que são: organização do material coletado; definição das unidades de registros e unidade de contexto; definição de categorias das unidades de registro; enumeração e análise frequencial (Bardin, 1977; Minayo, 1994; Oliveira et al., 2003).

A análise de dados precisa atender a finalidades complementares, como “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte” (Minayo, 1994, p. 69). As técnicas da análise de conteúdo permitem que os dados não sejam organizados e interpretados de modo espontâneo ou tendencioso, inferindo maior rigorosidade científica aos procedimentos da pesquisa no que tange ao tratamento dos dados coletados.

A seguir são apresentados e discutidos os principais resultados da investigação realizada. Esses resultados foram organizados e apresentados em três grandes temas/categorias, que consideram as realidades brasileira e italiana, são eles: Formação profissional para a atuação na educação infantil; Concepções das educadoras e professoras acerca do trabalho educativo na creche; e Visão de educação infantil na atualidade.

6.2 Formação profissional para a atuação na educação infantil

Para tratar da formação profissional para a atuação na educação infantil, os resultados levantados nas realidades brasileira e italiana investigadas perpassam três eixos principais de discussão: formação inicial para a docência na educação infantil; relação teoria e prática; e formação continuada e em contexto de trabalho.

Resultados brasileiros

Antes de abordar as narrativas das participantes brasileiras sobre sua formação, cabe destacar que, no momento da coleta de dados, cinco delas possuíam formação em Pedagogia, uma era formada em nível médio pelo Magistério⁶ e em licenciatura em Ciências Biológicas, uma era formada em Pedagogia e Educação Física e uma era formada pelo Magistério e em Pedagogia.

Durante as entrevistas, as professoras foram questionadas se haviam tido acesso a disciplinas e conteúdos específicos sobre a educação infantil. Das oito participantes, cinco apontaram que não tiveram essas discussões, sendo o ano de formação das profissionais um primeiro ponto a ser analisado, uma vez que a matriz curricular do curso de Pedagogia passou por mudanças significativas com legislação de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCNP (CNE, 2006).

Essa normativa trouxe novas perspectivas para a formação dos professores, pois antes dela essa formação era realizada por habilitações – orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar, magistério para o ensino normal, além de, posteriormente, habilitações específicas para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial. A partir do período letivo seguinte à publicação das DCNP, ficou definido que

Art. 4º – O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE, 2006, p. 2).

Apesar da centralidade na docência, assumida como base da formação do pedagogo, o curso de pedagogia adotou um caráter bastante amplo ao indicar que as atividades profissionais também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. Com esse perfil de formação generalista, de acordo com Pimenta et al. (2018, p. 18), o amplo

⁶ Formação em nível médio, que passou a ser extinta a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, Lei n. 9394, 1996).

espectro de formação comprometeu “a formação do pedagogo como professor polivalente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”, dificultando uma formação mais sólida, que permita o domínio das diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar.

Ao considerar o ano de formação das professoras participantes da pesquisa, observa-se que boa parte das profissionais iniciaram seus cursos de formação inicial em período posterior às DCNP, o que implica que os conteúdos referentes à educação infantil deveriam ter sido contemplados em seus percursos formativos. Helena, por exemplo, concluiu o curso de Pedagogia em 2016 e apontou que não teve acesso a disciplinas específicas sobre a educação infantil em sua formação inicial.

De educação infantil eu acredito que não, não me recordo dessa matéria, não. Eu lembro que a gente teve educação inclusiva, gestão, educação, eles falavam educação especial, que até a gente aprendeu libras, tem um pouco braille, mas em específico assim educação infantil, não me recordo, acredito que não (Helena).

Algumas profissionais apontaram que tiveram acesso a conteúdos. Cecília indicou ter realizado uma disciplina denominada “prática infantil”⁷, na qual confeccionavam brinquedos e “materiais pedagógicos” como livros *pop up*, Andréia indicou ter realizado uma disciplina sobre ludicidade na educação infantil, além de outra intitulada “brinquedos e brincadeiras”.

Esses dados revelam que a reestruturação prevista pelas diretrizes não chegou às universidades da forma e no tempo adequados, deixando lacunas importantes na formação dos futuros professores de educação infantil, dados que reforçam a “tendência nos cursos pesquisados de focar a formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental, em detrimento da formação para atuar na educação infantil, área que tem conquistado lentamente espaço curricular, uma vez que ela é relativamente nova no ensino superior” (Pimenta et al., 2018, p. 26). Esse fato implica na necessidade de retirar a educação infantil da marginalidade na formação docente, uma vez que esta parece ainda ocupar um papel secundário nos cursos, mesmo se caracterizando como primeira e importante etapa da educação básica e futuro campo de atuação profissional de boa parte dos egressos do curso de pedagogia.

Cabe ainda problematizar o teor das disciplinas citadas pelas participantes, a exemplo da narrativa de Cecília, que relaciona propostas de produção de materiais e brinquedos à docência com as crianças menores, o que, além de reforçar estereótipos, implica em uma redução e simplificação do trabalho exigente e complexo de docência com os bebês e crianças bem pequenas e a necessária articulação de saberes teóricos e práticos acerca do cuidar e educar.

⁷ Na análise dos dados, as palavras entre aspas fazem referência aos termos utilizados pelas próprias participantes.

Outro ponto de importância central é a consideração de que essa fragilidade na formação inicial se agrava quando se coloca o estudo de conteúdos e discussões específicos sobre a faixa etária 0 a 3 anos, ou seja, a atuação na creche sendo que a grande maioria indicou a invisibilidade do campo da docência na creche em sua formação inicial.

Pesquisadora: Na sua formação no magistério e no curso de licenciatura, você não se lembra de ter tido, por exemplo, disciplinas, discussões ou estudos sobre os bebês na educação infantil?

Maria Vitória: Não. Em nenhum dos dois, em nenhum dos dois teve nada sobre educação de 0 a 3 (Maria Vitória).

A única exceção a essas respostas aparece na fala da professora Lorena, que apontou ter tido disciplinas sobre a educação infantil e sobre as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas ao longo de seu curso de formação inicial. Sobre essas disciplinas, ela afirmou que ajudaram em seu trabalho, pois contribuíram em sua formação para olhar o bebê “com um outro olhar”, um olhar mais ampliado, indicando esses estudos como uma base importante para o seu trabalho.

Cabe ressaltar que essa narrativa emerge da única participante da pesquisa formada em uma universidade pública, em um contexto no qual é sabido que a grande maioria dos professores atuantes na educação básica são formados pela iniciativa privada, na qual a pesquisa não é um pré-requisito para o funcionamento dos cursos no Brasil (Leite & Lima, 2010; Pimenta et al., 2018) que, muitas vezes, oferecem carga horária mínima de formação, nem sempre comprometida com a qualidade dos materiais didáticos, o aprofundamento e reflexão teórica, o acompanhamento das atividades de estágio, a formação crítica e reflexiva etc. A esse cenário, soma-se o crescimento alarmante dos cursos 100% à distância na formação de professores, que formam atualmente seis a cada 10 profissionais no Brasil⁸.

Entende-se que a superação dessa invisibilidade é peça primordial no avanço e na qualificação do trabalho realizado pelas profissionais na creche, este segue sendo um desafio a ser enfrentado, uma vez que a referência aos temas da educação de 0 a 3 anos permanece ausente em muitos dos projetos pedagógicos do curso de pedagogia. Como consequência, os futuros professores continuam se formando sem conhecer de forma mais ampla e aprofundada a realidade das creches, fato corroborado pelos resultados da pesquisa

Outro elemento destacado pelas participantes foi a contribuição das experiências de estágio, indicando que os estágios realizados na educação infantil

⁸ Dados do Censo da Educação Superior apontam que no período entre 2010 e 2020, o número de concluintes em cursos de formação de professores na modalidade de Educação a Distância nas instituições privadas cresceu 109,4%. No ano de 2020, os cursos EaD foram responsáveis pela formação de 60% dos professores (Todos pela Educação [TPE], 2022).

se constituíram como uma possibilidade de conhecer a realidade da escola, a prática profissional, ter contato direto com as professoras e com as crianças, podendo identificar o que “funciona” ou não.

Sim, ajudou bastante, foi muito bom. Os estágios, eu lembro, a gente poder ir até escola, sabe, ver como que funcionava e ter contato ali com os professores, com as crianças, foi muito bacana (Bárbara).

Corroborando com outras pesquisas, a experiência de estar no espaço da escola em uma posição próxima ao de professor se mostra como muito significativa para a formação inicial dos professores. Entretanto, questiona-se se foram capazes de relacionar teoria e prática, e refletir criticamente sobre as experiências vividas e observadas na ação de profissionais mais experientes, uma vez que nos diferentes contextos podem ter tido acesso a uma diversidade de práticas, posturas e concepções.

Ou seja, entende-se que não basta apenas estar “no chão da escola”, é necessário ter espaços de diálogo, reflexão e problematização, em âmbito universitário, daquilo que foi vivido e observado, visto que o estágio na formação inicial objetiva integrar o processo de formação do futuro profissional, “de modo a considerar o campo de atuação como objetivo de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (Pimenta & Lima, 2012, p. 24).

De modo geral, a pesquisa também buscou levantar a como as professoras avaliam o impacto da formação inicial para sua atuação profissional. Apesar do estágio ser assumido como uma experiência formativa importante e colaborativa para o trabalho na educação infantil, o que emerge dos dados é que elas avaliaram que a formação inicial não contribuiu ou contribuiu pouco para o trabalho que realizam com as crianças na escola.

Pesquisadora: Olhando para a sua formação, para o seu curso de pedagogia, você acha que ele te formou para o trabalho que você faz hoje?

Gabriela: Não (Gabriela).

Lua: Não me formou (Lua).

A realidade narrada pelas professoras parece tensionar saberes e expectativas em relação à profissão e esse processo se agrava pela visão dicotomizada entre a teoria estudada no curso e a prática vivida na escola. Esse resultado vai ao encontro das colocações de Tardif a (2014, p. 51) de que as professoras vivem um “choque da dura realidade” ao se inserirem na escola, realidade que escancara os “limites de seus saberes pedagógicos”, colocando em prática todos aqueles saberes que ele traz de sua história de vida.

Essa questão articula-se diretamente à segunda temática, que aborda a cisão entre teoria e prática na docência. Nos resultados brasileiros, emergiu com ex-

pressiva força a percepção das profissionais sobre a pouca contribuição da formação inicial para o cotidiano da educação infantil. Segundo as professoras, essa formação pouco dialoga com a realidade concreta, fazendo com que a prática seja compreendida como um elemento muito mais importante e decisivo:

Porque quando a gente faz as coisas na teoria, é uma coisa totalmente diferente do que a gente realmente vivencia. Assim, o curso de pedagogia, ele deu uma certa luz, mas se hoje você me perguntar, você aprendeu mais como? Foi na prática, porque na prática que a coisa real acontece, a gente vê muita coisa assim, tem muita matéria que é lindo, mas não é o que acontece. Então, a prática ela vai se adequando conforme a realidade em que a gente vive, a escola que a gente dá aula, cada escola é um público diferente, então tem muito isso também... a pedagogia, ela dá um norte, né? (Gabriela).

Como é possível observar na fala de Gabriela, as profissionais avaliaram que a prática é “totalmente diferente” daquilo que é estudado na teoria ao longo da formação inicial. Elas até reconheceram certa contribuição do conhecimento teórico, mas a prática no contexto da escola apareceu como fonte principal de seus saberes (Tardif, 2014; Tardif & Lessard, 2014), que se constroem, muitas vezes, cindidos daquilo que foi estudado durante a graduação.

A ausência de reconhecimento da práxis, ou seja, a dificuldade em articular os estudos teóricos da formação em pedagogia com as diferentes realidades encontradas nas escolas apareceu com muita frequência nas narrativas das profissionais brasileiras, inclusive sendo este o principal argumento para a avaliação pouco valorativa de seus cursos de formação inicial. Da perspectiva dos saberes docentes, a pesquisa confirma a teoria de Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014) de que os saberes experienciais são assumidos como núcleo vital do saber docente, bem como sua sobreposição em detrimento aos saberes advindos de outras fontes de aquisição (como os cursos de formação inicial, por exemplo). Nessa relação frágil, observa-se a cisão entre teoria e prática que se fundamenta em uma racionalidade que, ao invés de relacionar ou integrar essas duas dimensões, as coloca de forma polarizada e hierarquizada, separando pensamento e ação, corpo e mente, vistos como binômios de impossível conciliação (Boff & Bahia, 2021).

Sobre a formação continuada das profissionais, as participantes revelaram valorizar as formações oferecidas pelo poder público municipal, via Secretaria Municipal de Educação, entendendo essas formações como contributivas para o trabalho que realizam.

Assim, por mais que a gente tenha uma formação, pela formação continuada que a gente tem, que é uma coisa, assim, que eu parabeno a prefeitura de Rio Preto, porque realmente... você sai de uma primeira etapa e você ir pra um berçário é uma diferença muito grande,

e ainda bem que nós temos formadoras, que vai nos mostrando o caminho, vai nos guiando, vai nos auxiliando, né? Para que a gente faça um bom trabalho (Helena).

Reitera-se a importância da formação permanente das professoras, assumindo seu potencial formador e transformador de saberes e práticas, como um processo dinâmico e complexo, “direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (Brasil, MEC, 2015, p. 4).

Em uma perspectiva de formação permanente, emergiu dos dados também a importância do contexto de trabalho, dos colegas de profissão e da gestão (coordenação pedagógica) para a formação e atuação das profissionais. Em diferentes momentos, as participantes citaram a importância de aprender com os colegas mais experientes e com os coordenadores pedagógicos, sendo este um aspecto importante para a sua constituição e identidade profissional.

Aí é no cotidiano, aí entra muito a questão dos professores mais velhos, mais experientes né, às vezes não mais velhos, mas mais experientes que você, que vão dando as dicas, que... aí você vai observando boas práticas também né, observando o que você pode aproveitar e o que você também não deve fazer, né? (Lorena).

Nono (2005, 2011) discute o impacto e o papel da escola na formação do professor, principalmente em seus primeiros anos de atuação profissional, o que denomina como comunidade de aprendizagem. De acordo com a autora, essa comunidade reflete um coletivo no qual as profissionais têm a oportunidade de trabalhar e aprender entre pares, e receber suporte e orientação de um gestor, constituindo-se como uma importante fonte de apoio e de ideias.

Assim, a escola como espaço coletivo de trabalho, se mostra como potente para a reflexão e discussão da prática pedagógica das professoras nos diferentes momentos de sua carreira profissional – e, “portanto, para a explicitação e discussão dos conhecimentos profissionais de cada um deles e das formas de utilização de tais conhecimentos em situações específicas”, movimento que se mostra como fundamental, pois cria espaços de colaboração entre professores, a possibilidade de reconhecimento público de seus conhecimentos profissionais docentes (Nono, 2011).

Meu Deus, [nome da escola] é uma escola. É assim, uma escola em outro sentido, é uma escola pra mim, porque eu aprendi muito, eu continuo aprendendo, tipo assim, é como se cada dia você tivesse mais coisas, mais coisas... parece que, assim, como se o conhecimento tivesse, como é que fala, a todo lugar, em todo lugar. As pessoas lá, tipo assim, as colegas, elas são muito abertas para a informação, elas aprenderam também, tipo assim, já na prática [...] (Andréia).

Resultados italianos

Tomando agora como foco a realidade italiana sobre o tema da formação profissional para a atuação no *nido* e na *scuola dell'infanzia*, no que diz respeito à formação inicial, um primeiro ponto que chama atenção é a diversidade de percursos na formação inicial das educadoras e professoras. Os dados apontaram que, dentre as 10 profissionais entrevistadas, localizam-se diferentes percursos formativos, que se desdobram tanto em cursos realizados em nível médio como de nível superior.

Dentre as educadoras de creche, encontram-se formações iniciais como diploma de *Formazione per gli educatori professionali*, graduação em *Scienze dell'educazione e della formazione*, graduação em *Scienze della formazione e dei processi formativi* (Pedagogia) e curso de *Assistente per comunità infantile*.

[...] quando estava fazendo uma pesquisa sobre as várias universidades, gostei da scienze dell'educazione, embora ela não existisse no início, quando me formei, porque me formei em 2003, bem no início de 2003, e era uma faculdade que tinha acabado de surgir na Itália e, portanto, não tinha realmente, quero dizer, havia como profissão o educador profissional (Azzurra).

A formação mais recente foi realizada pela educadora Chiara, no ano de 2004, o que leva a concluir que nenhuma das entrevistadas viveu as recentes mudanças propostas na legislação italiana sobre a formação para o trabalho na creche. Esse fato levanta também a hipótese de que atualmente esse elemento apresenta diferenciações importantes, que ainda estão sendo incorporadas pelas universidades italianas e pelo setor da educação da infância de modo geral. Nesse sentido, pesquisas realizadas com profissionais mais jovens e/ou recém formadas certamente podem contribuir de maneira diferenciada com o debate sobre esse tema⁹.

As participantes apresentaram diferentes cursos de formação, como a de Francesca e Azzurra para atuação como educadora profissional – indicada por ela como uma formação universitária que depois foi equiparada a uma *laurea triennale* (graduação), a formação de Chiara e Anna em *Scienze dell'educazione e della formazione* e *Scienze della formazione e dei processi formativi*, respectivamente, ambas graduações com três anos de duração, e a formação Laura em nível médio como *Assistente per comunità infantile*. Diferentemente do Brasil, a diversidade de tipologias de curso e de percursos formativos narrada pelas educadoras torna mais complexa a análise dessa formação inicial, principalmente ao se considerar os diversos períodos em que foram realizados (a mais antiga na década de 80 e a mais recente em 2004).

⁹ É importante esclarecer que a idade e o ano de formação não foram utilizados como critérios de inclusão e exclusão das participantes da pesquisa. Além disso, as participantes italianas foram indicadas por suas respectivas gestoras, de acordo com a disponibilidade de cada contexto/escola.

Essa mesma diversidade de percursos de formação inicial pôde ser observada com as professoras de pré-escola. Dentre as cinco participantes desse segmento, os resultados apontam para ao menos três modelos diferentes de formação, que envolvem cursos que seriam correspondentes ao magistério (*Istituto magistrale* ou *liceu psicopedagógico*), além de formação em nível superior em *Scienze dell'educazione e della formazione primária*. Algumas profissionais possuíam ainda diplomas de outros cursos como Psicologia clínica (Stella) e Neurofisiopatologia (Rafaella).

Apesar dos diferentes formatos e níveis de formação, o principal objetivo desses diálogos era identificar qual a contribuição da formação inicial para a atuação na creche e na pré-escola, bem como a visibilidade de conteúdos específicos sobre crianças de 0 a 3 anos. Nesse tema, em unanimidade, as entrevistadas apontaram a formação inicial como de grande contribuição para a sua atuação profissional.

Pesquisadora: [...] E do seu ponto de vista, essa formação foi útil para o trabalho que você realiza hoje?

Chiara: Muito. Eu penso que não se pode mais abrir mão de uma formação universitária para realizar esse tipo de trabalho, acima de tudo te dão uma formação a 360 graus, pelo menos a universidade que eu frequentei, te dão uma formação que de qualquer forma, tanto a tocar em todos os aspectos do nosso trabalho, tanto teórico como prático (Chiara).

Tais achados evidenciam como as educadoras e professoras compreendem a indissociabilidade entre teoria e prática no cotidiano da creche e da pré-escola. Destaca-se a relevância atribuída por elas aos conteúdos teóricos da formação inicial, tomados como fundamento de sua identidade e prática profissional. Essa perspectiva aproxima-se do ideal de práxis pedagógica, reafirmando que a articulação entre o saber e o fazer constitui um dos nós centrais da epistemologia pedagógica (Baldacci, 2010). De modo geral, as participantes indicaram a formação inicial como de grande contribuição, apenas Agnese apontou que gostaria de ter sido melhor preparada, defendendo a necessidade de que a formação inicial promova uma maior articulação com a prática profissional.

Na realidade sim, mas na minha opinião deveria ser muito mais... tentar passar aos estudantes a experiência, porque ok, as teorias são absolutamente fundamentais, porém quando você se forma... de qualquer forma diz "Céus, e agora o que faço?", quer dizer, depois quando você faz substituições nem sempre está com alguém, talvez acontece de uma colega dizer "Tchau, vou pra casa" e te deixa sozinha com 20 crianças, né? Então, na minha opinião isso peca um pouco na universidade (Agnese).

A narrativa de Agnese recoloca a importância de cursos de formação inicial para professores que consigam oferecer bases teóricas sólidas, em constante relação com a realidade concreta de atuação das futuras educadoras/professoras. Ainda sobre a contribuição dos cursos de formação inicial, buscou-se depreender se as profissionais tiveram acesso a discussões e conteúdos para a atuação com as crianças de 0 a 6 anos e, especificamente, de 0 a 3 anos. Também nesse tema os resultados são variados.

Das cinco educadoras de creche, três indicaram ter tido acesso a conteúdos com foco na atuação nesse segmento, duas delas apontaram ainda que tiveram alguns aspectos que abarcavam a faixa etária 0-6 anos. As que realizaram cursos específicos para a atuação na creche, como esperado, tiveram acesso a uma formação mais especializada sobre os bebês e crianças menores e esse contexto de atuação.

Duas educadoras, porém, indicaram não ter tido ou tido pouco acesso a discussões específicas sobre a faixa etária de 0 a 3 anos em sua formação inicial. Francesca apontou que em seu curso foram abordados conteúdos acerca das “pessoas em geral” e Laura colocou que quando realizou sua formação inicial, na década de 1980, não existiam muitas questões específicas sobre a creche.

Sim, era também um pouco 0-6 porque tem algumas coisas, não tinha esse específico da creche, tinha pouca história né? Mesmo os pedagogos, enfim, se falava sempre de três anos ou mais, por isso de específico sobre a creche tinha pouco... eram poucos os que falaram da primeiríssima infância (Laura).

Entende-se o acesso a conteúdos específicos sobre o trabalho na creche como um ponto crucial da qualidade da formação inicial das educadoras/professoras. A invisibilidade indicada pelas duas educadoras italianas tem relação com o próprio curso por elas realizado (no caso de Francesca) e também a época de realização (Laura), uma vez que na década de 80 as discussões sobre a formação e atuação na creche eram ainda incipientes. Ao contrastar a narrativa de Laura com a de outras educadoras que se formaram mais recentemente e em cursos específicos para a atuação na creche, pode-se analisar a potencialidade dessa mudança no quadro formativo, que oferece às profissionais bases sólidas para a sua atuação.

Sobre a formação das professoras de pré-escola, algumas profissionais indicaram ter tido uma formação que abarcava dos 0 aos 6 anos de idade, enquanto outras apontam maior especificidade na faixa etária 3-6. Como dito, é necessário analisar esses resultados considerando a realidade italiana de formação profissional para a creche e pré-escola, uma vez que existindo cursos específicos e separados para cada contexto, é esperado que as educadoras e professoras tenham acesso a conteúdos específicos de acordo com cada um deles.

De todo modo, as narrativas das educadoras e professoras levam a problematizar aspectos importantes da realidade da educação infantil italiana atual,

que visa a consolidação de um Sistema Integrado dos 0 aos 6 anos de idade. Concorde-se com Infantino (2018) ao apontar a necessidade de um novo olhar sobre essa formação, que permita superar as barreiras nada simples de um histórico afastamento entre creche e pré-escola, bem como dos cursos de formação de profissionais para esses dois contextos.

O elemento que, de fato, dificulta a implementação de uma visão orgânica e sistêmica entre creche e pré-escola reside no fato de que a formação básica permanece distinta em dois cursos universitários específicos, um em Ciências da Educação com endereço específico para infância, com duração de três anos, dirigido aos educadores da creche e outro, o das Ciências da Formação Primária, com duração de cinco anos, dirigido aos professores. Será um grande desafio reunir e se conectar com a formação em serviço e o planejamento compartilhado, figuras profissionais que vêm de percursos básicos de formação muito diferentes entre eles, não apenas por duração (Infantino, 2018, pp. 23-24).

Considerando a definição desse sistema integrado, é necessário problematizar que a formação dos profissionais que o compõem permanece em percursos distintos, porém, cuidar e educar bebês e crianças bem pequenas na creche não é mais fácil do que cuidar e educar crianças de 3 a 6 anos de idade, mas a desigualdade dos dois percursos – três anos para o primeiro e cinco para o segundo – não parece andar nessa direção (Bondioli, 2017). Como o próprio documento sobre o Sistema Integrado 0-6 reconhece,

A formação inicial para as diversas figuras profissionais que atuam no sistema educacional *zerosei* ainda é desigual atualmente. No entanto, uma formação mais integrada, atividades não episódicas de planejamento, formação em serviço e prática reflexiva, oportunidades de compromisso conjunto podem orientar os dois segmentos na construção de um percurso unitário e coerente, graças também às diretrizes nacionais do Estado, ao trabalho em rede, à coordenação pedagógica territorial e ao compromisso de todos os operadores (Itália, 2021, p. 11).

Pode-se analisar que a legislação vigente aposta na formação contínua, conjunta e sistemática, como recurso para superar as lacunas dessa cisão entre a formação das educadoras e professoras. É possível inferir que são inúmeros os desafios postos à essa reconstrução, tanto a nível organizativo, como pedagógico e cultural.

Voltando à formação das participantes da pesquisa, sobre atividades de estágio, assim como no Brasil, as profissionais indicaram que essas atividades

contribuíram com a sua formação e se caracterizaram como uma possibilidade de conhecer na prática aquilo que era estudado na teoria, abrindo novas perspectivas para a sua atuação: “*Com certeza sim. Foi realmente o primeiro, a primeira abordagem àquilo que era a creche, de tocar com as mãos aquilo que nos explicavam na teoria... eh, sim, foi útil*” (Chiara).

Esses resultados corroboram com o posicionamento das atividades de estágio como uma importante experiência formativa, espaço potente de integração entre teoria e prática. Também a atual legislação italiana que trata da formação das educadoras de creche reconhece a sua importância e coloca a necessidade de realização dos estágios, sendo articulados em estágios diretos e indiretos, ambos obrigatórios (Itália, 2018).

Essa conexão estabelecida entre a formação inicial, tanto nos estudos teóricos como nas atividades de estágio, se relaciona a outros resultados que apontam uma visão de que prática e teoria são importantes e dialogam entre si. Os estágios emergem como ponte entre essas duas dimensões, “fazendo com que interajam dialeticamente entre si, de modo a permitir que a teoria e a pesquisa educacional orientem a prática dos professores e que esta última verifique em campo a confiabilidade e a aplicabilidade de determinados construtos” (Capperucci, 2018, p. 14).

Como é possível observar em narrativas anteriores, as entrevistadas indicaram que entendem a formação teórica como a base de sua formação profissional, aliada posteriormente à formação contínua e à própria prática em contexto de atuação.

A nível teórico, ou seja, tanto sobre as técnicas de trabalho como sobre aspectos cognitivos, psicológicos, sociológicos e sobre o trabalho de equipe... eu também fiz muitos laboratórios de jogo e animação, enfim... na minha opinião, pra mim são muito úteis. Depois, claro, a experiência que você tem em campo vai integrar essa formação universitária e tudo, enfim, tudo serve. Mas a formação universitária é importante (Chiara).

As narrativas demonstram o valor dado pelas profissionais ao conhecimento teórico e a necessidade de este estar sempre relacionado à prática cotidiana na escola, elas citam a importância da experiência e a necessidade de aprender na prática de modo contínuo, mas de modo geral não se evidencia uma sobreposição de uma sobre a outra (prática e teoria) ou uma desvalorização do conhecimento teórico.

Esses resultados se aproximam das ideias de Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2020), ao passo que as profissionais localizam na experiência profissional o lugar e momento de ajustar seus saberes, de alinhar conhecimentos e elencar aquilo que realmente se mostra mais significativo:

[...] depois experimentar, porque depois você se coloca, né? Você aprende a partir daí, você aprende a partir daí, aí você tenta, você tenta com seus erros, você se corrige e depois tem a sua criatividade, porque parte do trabalho é o que a gente busca também (Chiara).

Em continuidade a esse entendimento de que a teoria é a base essencial para a atuação profissional, o terceiro tema trata da formação contínua e em contexto de trabalho. A importância de estar em permanente formação apareceu nas narrativas de todas as profissionais italianas, elas apontaram a formação permanente como fonte importante de conhecimentos, sendo frequentemente citadas as formações oferecidas pelos sistemas municipais de educação, apontaram ainda ter realizados cursos e formações privadas, motivados por interesses particulares.

Fundamental, fundamental, porque a primeira oportunidade foi participar, mas neste momento reconstruindo fases e marcos (risos), foi participar da conferência com Sergio Neri¹⁰, fundador e promotor da escola para o Município de Modena. Para ele, o conceito fundamental era que escola era integração, escola é inclusão em vários níveis [...] (Linda).

Os resultados apontaram para o valor das formações oferecidas pelo município, que consideram a realidade local e promovem um espaço formativo potente e de diálogo entre as profissionais. Em especial as entrevistadas de Modena destacaram o forte investimento que a cidade apresenta no sentido da formação permanente das educadoras/professoras, o que elas consideram algo positivo e enriquecedor de sua formação e prática profissional. Entende-se que a formação permanente permite um movimento de aprimoramento, reflexão, atualização e ampliação dos saberes e competências profissionais, levando a uma constante reflexão sobre a prática educativa e a constituição da práxis. Como aponta Bondioli (2017), para que a formação inicial seja realmente eficaz e o trabalho das profissionais permaneça em constante aprimoramento, essa precisa ser seguida de uma formação regular e contínua.

Outro resultado importante trata do valor central que detém a formação em contexto de trabalho, a relação com as colegas de profissão e com as próprias crianças no espaço da escola. O aprender com o outro, observando e ouvindo profissionais mais experientes emergiu como uma fonte importante dos saberes das participantes.

¹⁰ Professor na escola básica, diretor escolar, coordenador das pré-escolas municipais de Modena de 1971 a 1987, Sergio Neri foi um educador um com uma trajetória dedicada à escola italiana. Viajou por toda a Itália, encontrando professores e famílias, com um percurso marcado pelo compromisso com a escola pública inclusiva e de qualidade. Por sua influência no contexto educativo da Emilia Romagna e de Modena, em específico, Sergio Neri foi citado por várias das participantes.

As recordações mais importantes, digamos, as nuances que aprendia quando via as educadoras mais velhas trabalharem, que tinham mais experiência, que às vezes me explicavam que diferença tinha em talvez fazer um gesto em vez de outro, na intervenção com uma criança e então todas essas nuances... me faziam ficar um pouco de boca aberta em dizer “Olha que diferença tem se eu, não sei, coloco o jogo nesse modo em vez de um outro, a criança se transforma” [...] E eu fazia isso no começo, as memórias mais... que mais ficaram comigo são essas, aquelas de observar as educadoras mais velhas e aprender com elas esses aspectos (Chiara).

Além da experiência, que emerge como dimensão formativa determinante, pode-se recuperar a ideia da escola como uma comunidade de aprendizagem, colocando a centralidade do contexto escolar na formação das professoras, principalmente no início de suas trajetórias profissionais (Nono, 2005, 2011). Esses resultados reforçam a colaboração em uma comunidade profissional como ponto determinante na construção de uma cultura pedagógica e de boas práticas em creches e pré-escolas, o que se revela como muito significativo na promoção de uma reflexão colegiada e na construção do conhecimento profissional (La Rocca et al., 2020).

Como pode-se observar, a possibilidade de aprender a prática profissional no contato e no diálogo com profissionais mais experientes se destacou como fonte importante para as participantes, principalmente no início de suas trajetórias como educadoras e professoras.

Aprendi e ainda estou aprendendo. A oportunidade me foi dada das colegas que encontrei, de grande generosidade, confiança, estima, em que provavelmente sentiram vontade de se lançar e me acompanharam, me envolvendo, me dando sugestões, mas se colocando à disposição a sua experiência. Portanto, não era um tesouro privado, mas um bem comum (risos). Este foi o trampolim para mim (Anna).

A perspectiva coletiva e de formação em contexto de atuação também é assumida pelas normativas italianas como um ponto de força dos serviços educativos, como oportunidade potente de formação e reflexão contínuas.

O grupo de trabalho, quer aquele que envolva a equipe educacional de um agrupamento, quer se refira a subgrupos engajados em um projeto, quer inclua todos os profissionais do serviço, é a expressão de uma sociabilidade adulta e viva, composta de vozes individuais que buscam se compor em decisões compartilhadas e consistentes com os objetivos. O grupo de trabalho é o principal local para os profissionais compararem, refletirem e decidirem, a fim de favorecer a integração e a produtividade do trabalho edu-

cacional. É a condição para criar a identidade do serviço percebida pelos pais e é um importante modelo de ser e trabalhar juntos pelas crianças (Itália, 2022, p. 35).

Essas narrativas revelam a experiência do outro, os saberes e a relação com as colegas como fontes determinantes de formação das profissionais, que colhem dessas vivências elementos importantes para a construção de sua própria identidade e profissionalidade. Entende-se o formato de trabalho coletivo no qual as profissionais atuam (tanto as educadoras de creche como as professoras de pré-escola), no qual podem contar com uma ou mais colegas parceiras no planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico dentro de uma mesma turma/grupo, como um elemento distintivo muito potente da realidade italiana. Os resultados confirmam que aprender a partir da observação, interação e trabalho em equipe com pares mais experientes se constitui, assim, como um elemento determinante da formação docente e do desenvolvimento profissional das educadoras e professoras.

Eu me lembro de ter sido muito apoiada por quem sabia mais que eu na prática, depois no viver com as crianças, eu me recordo de um percurso bastante natural, de entrar em relação com eles, do ponto de vista das relações. [...] A descoberta do mundo da criança foi gradual [...] (Anna).

Como é possível observar, as participantes indicaram a importância de aprender com as colegas, mas também reconheceram as próprias crianças como fontes de seus saberes, apontando a aprendizagem que se dá na relação direta e cotidiana com elas em contexto de prática profissional. Como colocam Tardif e Lessard (2014, p. 35), a “docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”, isso posto, se desenha com determinações específicas e que “condicionam a própria natureza do trabalho docente”.

Nesse sentido, a relação e observação das crianças também é reconhecida pelas profissionais como fonte de sua formação e qualificação profissional, ao passo que colhem delas elementos para aprender e refletir sobre a própria prática: “[...] você se forma aos poucos na experiência com as crianças” (Anna).

6.3 Concepções sobre o trabalho educativo na creche

Neste subcapítulo são discutidos dados que se relacionam às concepções das participantes acerca do trabalho educativo na creche, tema central da investigação. Considerando ambos os contextos de pesquisa, os resultados podem ser organizados em alguns eixos principais de discussão: papel da

professora/educadora na creche; características, saberes e conhecimentos teóricos na prática; e elementos atrativos e dificultadores do trabalho educativo na creche.

Resultados brasileiros

Começando pela realidade brasileira, quando questionadas objetivamente sobre o papel da professora na atuação com os bebês e crianças bem pequenas, não se apresentaram diferenças consistentes entre as concepções das profissionais atuantes na creche e aquelas atuantes na pré-escola. Em geral, elas apontaram que o papel da professora é o de proporcionar, oportunizar e mediar, criando possibilidades, condições e propostas que visem o desenvolvimento dos bebês e crianças.

O meu papel... o meu papel é proporcionar isso pra eles, né? Proporcionar momentos ricos de ludicidade, que eles possam se desenvolver ali através de ações, de ambientes... eu vejo, a minha a minha função como educadora é essa, proporcionar momentos e espaços que propiciem a aprendizagem (Cecília).

A gente vai estar mediador, vamos tá ali fazendo a mediação do nosso conhecimento, levando para a vivência deles ali, para essa experiência de vida deles, de uma forma que eles possam explorar, que eles possam ter contato, que eles possam aprender, de uma forma segura, né? (Helena).

Essa concepção do papel da professora como mediadora encontra subsídios na sua função de desenvolver e fortalecer “práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (CNE, 2009, p. 2). Entende-se que essa concepção incorpora muitos elementos, como o planejamento de propostas e espaços, a organização de experiências e a mediação do conhecimento de mundo, a consideração das singularidades de cada criança, dentre outros pontos presentes nas várias narrativas que podem ser analisadas como convergentes com um trabalho adequado às especificidades da faixa etária.

Algumas participantes argumentaram ainda que essa mediação é importante e necessária, porém não deve “interferir” no processo das crianças, postura na qual os bebês e crianças têm liberdade de testar e experimentar de diferentes formas, para além daquilo que foi previsto ou planejado pela educadora. Essa colocação aponta para uma postura que acolhe a diversidade das crianças e de seus modos de ação e aprendizagem, superando uma ideia de certo ou errado ou de um único modo de ação.

Como dito, elementos semelhantes sobre o papel da professora apareceram nas narrativas das profissionais da pré-escola, que também apontaram o papel “mediador”, que se materializa ao passo que se criam condições e possibilidades para a aprendizagem, observando e respeitando os tempos das crianças.

Eu vejo assim, como criar possibilidades ali de aprendizados, né? Então, tem que ser um professor que observe, que não faça pela criança, que deixa a criança desenvolver, né? Mas que ele crie condições para isso, que ele cria os espaços, que ele cria ambientes e respeita o tempo da criança também, porque cada criança tem um tempo, não adianta forçar, mas o professor ali, eu falo, a criança é protagonista, né? Então o professor, ele tem que estar ali, observando e avaliando a todo momento (Bárbara).

Defende-se, nesse sentido, que a professora precisa desenvolver a capacidade de olhar atentamente, acompanhar as crianças em seus percursos, mas sem abrir mão de seus saberes específicos, que são primordiais na “complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças”, sendo esse um movimento constante e coletivamente enriquecido e partilhado entre as profissionais (Finco et al., 2015, p. 195).

Questionadas sobre o papel do espaço e do ambiente para o seu trabalho, elas indicaram como fundamental para a atuação com a faixa etária, reafirmando o papel da educadora em organizar e proporcionar ambientes adequados, bem como a importância desse elemento na realização de seu trabalho. Elas apontaram a necessidade de um ambiente bem planejado e acolhedor, que também ocupe o papel mediador/facilitador da aprendizagem e que ofereça aos bebês e crianças a possibilidade de explorarem com autonomia.

Então a gente observa como eles estão e aí a gente vai modificando o espaço de acordo com a necessidade deles. E dentro da rotina, em vários momentos, por exemplo, quando a gente está, sei lá, por exemplo, dando um cesto dos tesouros, pros que sentam, os outros estão explorando a livremente, a gente sempre vai fazendo esse revezamento. Então o espaço é muito, muito importante mesmo, sim, porque ele tem que ser uma coisa que o bebê tem autonomia para explorar sozinho (Gabriela).

Esses resultados se aproximam da concepção do ambiente como terceiro educador (Bobbio, 2020), que ocupa lugar fundamental no processo de aprendizagem, ambiente no qual estão presentes elementos materiais, culturais e de relações humanas, descentralizando a necessidade de mediação direta do adulto e oferecendo recursos para que as crianças possam brincar livremente. Nessa perspectiva, o espaço não é simplesmente um cenário, mas revela as concepções (de criança, de educação, de aprendizagem etc.), se caracterizando como parte do currículo e parceiro pedagógico da professora.

Complementar a concepção sobre seu papel como professoras na creche, tem-se as narrativas que revelam as concepções acerca dos bebês e crianças bem pequenas e seus modos de aprendizagem e desenvolvimento. Em resumo, os

resultados demonstram que foram assumidos pelas profissionais brasileiras como um “ser em construção”, “ser em desenvolvimento”, alguém que está conhecendo o mundo e que já possui conhecimentos que devem ser considerados pela professora.

Quando questionadas sobre os modos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nessa faixa etária, emergiram narrativas acerca da aprendizagem que se dá por meio das experiências, do brincar, explorar e vivenciar. Elas também apontaram outras fontes de aprendizagem e desenvolvimento como a interação, a observação e a imitação.

Brincando. Brincando, explorando, experimentando, vivenciando né, tendo novas experiências e eles vão ali aprendendo, se apropriando do espaço, convivendo umas com as outras, tocando, aprendendo com a gente, com os adultos, com o meio (Cecília).

Reconhecendo a importância de um papel ativo por parte dos bebês e crianças, entende-se que os modos de aprendizagem e desenvolvimento identificados pelas profissionais podem ser reunidos nos próprios eixos estruturantes da educação infantil – interações e brincadeira – uma vez que, por meio deles, a criança mobiliza uma série de ações (observar, imitar, se movimentar, explorar, etc.), que permitem seu acesso ao mundo social e cultural, sua progressiva construção de conhecimento de si e de seu entorno, o desenvolvimento de sua autonomia, criatividade, o desenvolvimento psicomotor etc. Os bebês também aprendem na “interação com o outro, nas inúmeras possibilidades que o outro lhe aponta, ela imprime as marcas do humano e constrói sentidos nas linguagens. Sentidos intimamente vinculados ao ato de brincar, criar, linguajar” (Richter & Barbosa, 2010, p. 91).

O brincar também aparece como elemento central, assumido como fundamental para essa faixa etária, quando questionadas sobre o brincar e o seu papel para os bebês e crianças bem pequenas, as profissionais o reconheceram como fonte de aprendizagem e desenvolvimento, a base na qual “gira tudo”.

Eu acho que o brincar é o que gira tudo, né? É o que vai garantir que essa criança se desenvolva, que vai garantir que ela consiga resolver problemas, conflitos, situações. É por meio da brincadeira, do faz de conta, que ela começa a criar suas hipóteses de mundo, de vivência, de experiência. Uma criança que... tipo, não existe uma criança que não brinque (Lua).

Nos diálogos sobre o brincar, destaca-se ainda a percepção que as profissionais apresentaram de que o brincar dos bebês é “diferente”. Nesse sentido, elas apontaram que os bebês exploram, brincam com o corpo, subvertendo o uso “convencional” de objetos e brinquedos.

Bom, o bebê tem uma forma de brincadeira totalmente diferente. Não vai ser igual eu te disse sobre exemplo do telefone, não é uma forma convencional, ele vai brincar com o corpo, o corpo dele é um objeto brincante, então ele vai experimentar, ele vai andar por todos os lados. Seja andar, se ele não andar, ele vai engatinhar, então o brincar do bebê é o brincar que envolve o corpo. Não tem como ser uma outra forma de brincar, ele vai explorar tudo através do corpo (Gabriela).

A análise das narrativas das profissionais acerca desse brincar que é “diferente” leva ao questionamento se as profissionais conseguem observar e captar as variadas ações – bem como a sua evolução – no brincar dos bebês e crianças bem pequenas. Levanta-se esse questionamento ao passo que as profissionais apontaram apenas um brincar “exploratório”, que parte da comparação com o jogo simbólico, presente em momentos sucessivos do desenvolvimento infantil.

Fato é que os bebês menores não brincam de um modo “diferente”, mas possuem modos próprios de brincar, que em sua evolução evidenciam um processo importante de enriquecimento e complexificação de movimentos, ações e construção de hipóteses, ao passo que agir e pensar são processos integrados. Por isso, identificar esse brincar apenas como “diferente”, tendo em vista o brincar das crianças maiores, pode ser um dificultador na valorização das formas singulares com as quais os bebês se relacionam e conhecem o mundo, bem como no reconhecimento da atuação profissional da professora nesse processo, aspecto bastante discutido com base nas autoras que deram base ao referencial teórico deste texto.

Ainda sobre a docência com essa faixa etária, emergiram dos dados outros elementos que contribuem para a compreensão das concepções das profissionais brasileiras, como a importância da relação afetiva com os bebês e crianças bem pequenas, a relevância de conhecer e valorizar as individualidades de cada criança e o valor do cuidado acolhedor e respeitoso.

[...] porque o trabalho com bebê, ele não é uma coisa única. Cada bebê é de um jeito, para cada bebê uma coisa funciona, a sala, a ambientação de sala é a mesma coisa, tem que ver, assim, cada turma é uma turma diferente, então tem que estar sempre mudando. Às vezes uma coisa que funciona com um, não funciona com outro, então é um grande aprendizado, né? (Gabriela).

Nessas narrativas ganha força a importância de conhecer e respeitar as crianças em suas singularidades, bem como de estabelecer uma relação afetiva com elas. Neste tema, Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 4) defendem que

Relacionamento é uma expressão-chave no que diz respeito aos cuidados e à educação de bebês e crianças. [...] Relações entre cuidadores e crianças muito pequenas não acontecem por acaso. Elas

se desenvolvem a partir de uma série de interações. Logo, interação, isto é, o efeito que uma pessoa tem sobre outra, é também uma expressão-chave. Mas as relações não se desenvolvem a partir de qualquer tipo de interação; elas se desenvolvem a partir daquelas que são respeitosas, positivamente reativas e recíprocas.

Porém, nesses diálogos, resulta também uma profissionalidade muito próxima da postura materna, a conexão entre a docência e algum aspecto materno foi estabelecida por três das quatro profissionais atuantes na creche. Cecília apontou que o trabalho com as crianças menores “dá muito trabalho”, exige muita observação e dedicação, ao mesmo tempo, fazendo um contraponto com o contexto familiar, colocou que na escola, “querendo ou não”, a professora é “uma segunda mãe”. Maria Vitória defendeu que a docência com os bebês e crianças bem pequenas é algo bastante “maternal” para ela, apontou ainda que entende os bebês como se fossem seus filhos e que muitas vezes cuidava melhor deles do que as próprias mães.

Carvalho e Radomski (2017, p. 44) problematizam essa mesma questão e identificam que o espectro da maternidade se mostra como uma constante dentre as profissionais da creche brasileiras, sendo “recorrente nas narrativas das professoras a imagem de que elas são substitutas maternas e que, em razão disso, têm como função exclusiva o cuidado dos bebês”. Problematizar essa questão assume o entendimento de que o papel da professora em contexto escolar se dá de modo absolutamente diverso daquele exercido pelas mães em contexto familiar, do mesmo modo, nega a ideia das mulheres como naturais cuidadoras de crianças pequenas ou da existência de um instinto materno universal.

Como último ponto sobre o papel da professora na creche, emergiu a necessidade de uma atuação muito próxima às famílias. A importância de uma relação colaborativa e de confiança apareceu como elemento caracterizante da atuação com essa faixa etária. De modo geral, elas indicaram possuir uma boa relação com as famílias das crianças, destacando a importância do diálogo e da parceria.

Graças a Deus tive muita sorte, né? Não sei se sorte ou se, como diz a minha amiga, se é jeitinho (risos), eu sei que eu me dou muito bem com as famílias, todas elas são bem amigáveis, são bem legais. [...] Então assim, eu acho que eu tô no caminho certo na lida com as famílias também. Por enquanto tá super tranquilo, apesar de as famílias serem... muitos deles exigem demais do professor, da escola e não faz em casa né, tem essa questão. Mas a gente consegue lidar com eles, sim (Maria Vitória).

Nas narrativas das profissionais, evidencia-se a importância de uma relação respeitosa, não impositiva e que dê conta de acolher as famílias, que ao chega-

rem na escola trazem consigo medos e inseguranças, principalmente por se tratar de crianças ainda tão pequenas. Destaca-se também a visão de que para o bom andamento do trabalho é necessário “conquistar as famílias”, uma vez que com crianças dessa faixa etária essa relação deve pautar-se no sentimento de confiança, o que exige das profissionais uma certa competência para se relacionar com os pais e familiares.

Esses resultados vão ao encontro da necessária parceria entre escola e famílias, na qual as profissionais assumem que a família também precisa ser acolhida no espaço da escola, de modo que se estabeleça uma relação de confiança, de respeito mútuo e de colaboração, que são requisitos para que a escola e as profissionais possam reconhecer, de fato, “a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (CNE, 2009, p. 2).

No geral, focalizando-se especificamente a perspectiva das profissionais atuantes no segmento pré-escola, encontram-se elementos semelhantes sobre a docência na creche, porém torna-se evidente uma concepção que emerge como mais difícil, mais trabalhosa, mais incerta. A importância do vínculo afetivo reaparece, porém, as narrativas são permeadas por uma dificuldade em definir o que seria adequado proporcionar aos bebês e crianças nessa faixa etária.

Então, assim, o vínculo é uma coisa muito essencial, eu acho que nessa faixa etária dos menores porque, claro, sempre tem aquelas crianças que são mais, é como que a gente fala, não são tão apegadas, mas tem muitas que estranham e esse começo eu acho bem difícil. Às vezes me sentia também muito empobrecida sobre a questão do que oferecer para aquela criança, sabe? De como trabalhar melhor com ela naquele período, enfim, principalmente no berçário I, que eles são totalmente dependentes, né? E às vezes eu entrava na sala, olhava aqueles materiais e tal e deixava eles explorarem livremente, mas eu ficava muito pensando assim, qual o real sentido disso, né? (Lua).

As narrativas das profissionais da pré-escola refletem o que elas entendem como “dificuldades de relacionamento, a ausência de uma linguagem comum e direta, o pequeno repertório de compreensão da infância do ponto de vista social e cultural” na atuação com os bebês e crianças menores (Vargas, Gobbato & Barbosa, 2017, p. 61). Evidenciam que a atuação com a faixa etária de 0 a 3 anos é entendida por elas como algo mais difícil, em diálogos que são permeados pela incerteza de como e o que fazer. As falas expõem, assim, uma problemática bastante conhecida, mas ainda não plenamente superada, chamando a atenção sobre os modos e possibilidades de construção de saberes e práticas específicos da docência na creche.

Porque meus alunos da etapa, você sabe que chega nessa fase assim, eles já sabem fazer um monte de coisa, [...] você não precisa ficar com

tanto medo assim, tipo, da criança ir embora, da criança machucar, porque quando você fala eles já compreendem. O bebezinho não, o bebê, você fala, fala e ele ainda não entende, entendeu? E são vários né, você não vai ter 10, 15 alunos, você vai ter 20, 20 e poucos alunos, entendeu? São muitos pra você dar conta. Não sei, acho que é um desabafo (risos) (Andréia).

Embora possuam o mesmo nível profissional e sejam habilitadas para a atuação nas turmas de 0 a 3 anos, todas as profissionais atuantes no segmento pré-escola participantes da pesquisa apontaram entender a docência com os bebês e crianças bem pequenas como “mais difícil” do que a docência com as crianças maiores. Apesar de não negarem que a faixa etária da pré-escola também possui suas especificidades, ficou evidente uma concepção de docência na creche como algo de certo modo desconhecido e, portanto, temido por essas profissionais. Esses resultados demonstram que ainda é necessário compreender mais e melhor o que significa ser professora na creche – dar forma e conteúdo a esse trabalho –, bem como construir e valorizar coletivamente, seja no contexto escolar, seja no âmbito da formação inicial e contínua, as singularidades que caracterizam a docência com essa faixa etária.

Outro tema de essencial importância nesses diálogos foi a relação entre o cuidar e educar na creche. Ao serem questionadas especificamente sobre como entendiam o cuidar e o educar na creche, em unanimidade, as professoras buscaram compartilhar uma concepção de indissociabilidade na qual cuidar e educar “estão juntos”, “são fundamentais” e “não podem ser separados”.

Que são fundamentais pro trabalho do professor que trabalha com bebês né e crianças bem pequenas. Porque não tá, eles são indissociáveis um do outro, não tem como você trabalhar, ser professor, sem você cuidar e também se você tá cuidando também vai educar. Eu acho que a gente tem que ter a visão ampla de saber que no cuidar você está fazendo atividade, está proporcionando... então eu acho que eles são indissociáveis e importantes (Maria Vitória).

Essas narrativas iniciais das profissionais se aproximam do disposto nas leis e documentos orientadores da educação infantil, a exemplo as DCNEI (CNE, 2009, p. 19), que apontam “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”. Porém, com a análise mais aprofundada das narrativas vai se tornando evidente que, nas concepções das professoras, o conceito de cuidar está restrito às atividades de atenção pessoal, ao cuidado com o corpo, a higiene (banhos e trocas de fraldas) e momentos de alimentação e não como algo contínuo, processual, tecido na postura dos adultos e nas relações entre eles e crianças cotidianamente. Lua relaciona ainda o cuidado à uma concepção assistencialista de creche, indicando que “a gente acaba caindo no assistencialismo se o cuidado sobressai”, ou seja, se as profissionais se ocupam apenas de situações de higiene e alimentação.

Se por um lado as entrevistadas parecem ter se apropriado do discurso pedagógico do “cuidado e educação como indissociáveis” – presente em normativas como as diretrizes e a BNCC (CNE, 2009; Brasil, MEC, 2010, 2017) –, por outro, adentrar em camadas mais profundas de diálogo sobre esse tema leva ao entendimento de que a concepção anunciada possui algumas lacunas e contradições. Quando questionadas se algum deles prevalece no cotidiano educativo com as crianças de 0 a 3 anos e de que forma, os diálogos apresentaram uma concepção que de qualquer modo afasta cuidado e educação.

Olha, a gente procura manter o equilíbrio entre os dois, mas, sendo realista, numa sala cheia com crianças, o cuidar acaba sobressaindo. E aí a gente procura colocar o máximo de propostas dentro desse cuidar, acaba se tornando educar, mas assim, o cuidado, é tudo focado nele, a partir do cuidar, a gente faz as atividades e propostas para desenvolver a criança. Então, sobressai sim (Maria Vitória).

Essa narrativa de que esse cuidar prevalece ou sobressai nas turmas dos menores é reafirmada por quase todas as outras participantes, tanto as atuantes na creche como as da pré-escola. O alto número de crianças, as demandas da “rotina”, a falta de tempo para o desenvolvimento de outras atividades, a falta de formação e a postura das berçaristas¹¹ – que realizam as atividades de atenção pessoal de forma apressada, sem intencionalidade ou sem levar em conta o “lado pedagógico” – apareceram como justificativas principais desse posicionamento.

Assim, devido a nossa demanda, eu falo a quantidade de crianças mesmo, né? E pode até ser a falta de preparo, de conhecimento das berçaristas e devido ali à rotina, eu acredito que prevaleça o cuidar. Porque o banho é aquele banho assim, dar um banho rápido, você tem que dar banho e não leva pro lado pedagógico, pedagógico eu digo assim, de estar conversando com a criança, de estar explicando o que está sendo “Olha, vou lavar o seu pezinho, olha o sabonete, olha, esse é o shampoo”. Não, não tem, é uma coisa que passa por cima disso porque tem outras crianças pra se dar o banho, tem outras crianças pra alimentar, então ali eu acho que o cuidar prevalece na rotina (Helena).

¹¹ Para maior compreensão do leitor, esclarece-se que as “berçaristas” são auxiliares que compõem o quadro de adultos por sala nos agrupamentos de crianças de 0 a 3 anos, sendo esse grupo composto por uma professora (professora de educação básica, formada pelo magistério ou em Pedagogia) e demais auxiliares (berçaristas ou estagiárias). Este cargo foi instituído na rede municipal pesquisada em meados de 2015, possui exigência de formação no ensino médio e as funcionárias são contratadas em regime de trabalho terceirizado, com salários médios muito mais baixos do que a remuneração das professoras e carga horária de 44 horas semanais, sem nenhuma reserva de horários de estudo ou formação.

Sommerhalder (2010), ao analisar o conceito de cuidado presente em alguns documentos orientadores da educação infantil brasileira, convida a pensar a educação e cuidado como processos complexos, que influenciam diretamente a vida psíquica do bebê e da criança, ou seja, a constituição humana do sujeito, inferindo o valor central do cuidado nesta constituição. Assim, assumir cuidado e educação como indissolúveis pressupõe valorizar o cuidado como nutriente do processo educativo, a autora discorre ainda sobre a necessidade de superar a visão de cuidado como “atividade”, pois “essa forma de conceber o cuidado acaba por fortalecer as possibilidades de entendê-lo a partir de uma dimensão ‘ensinante’, transformando-o assim em mais um instrumento para o ensino de conteúdos” (Sommerhalder, 2010, p. 209).

Pikler contribui grandemente com esse debate ao propor a plena valorização da relação humana presente nos momentos de atenção pessoal e o cuidado como uma postura e um valor das profissionais que atuam com a infância. Com base na autora, tem-se a defesa da plena consciência de um fazer profissional, que exige saberes e competências específicos para estar com os bebês e oferecer-lhes o melhor ao seu desenvolvimento. Com base nas ideias de Pikler, a continuidade e a qualidade dos cuidados e das relações humanas que os constituem são a base constituinte dessa estabilidade tão necessária para a criança pequena, pois ela necessita de um ambiente acolhedor, que ofereça segurança e bem-estar e onde possa “integrar referências que lhe ajudam a estabilizar-se, a localizar-se, a adquirir ou recuperar confiança, a desenvolver-se e estruturar-se” (Falk, 2016, p. 29).

Esses resultados corroboram com a problemática de que “ainda temos na atualidade práticas exercidas no interior das instituições de educação infantil marcadas pela cisão educação e cuidado, o que contribui para o fortalecimento de uma ausência de qualidade no trabalho educacional” (Sommerhalder, 2010, p. 208). O cuidado não aparece em sua dimensão relacional das educadoras com os bebês e crianças e como uma oportunidade de enriquecimento da experiência educativa da criança ao longo de seus primeiros anos de vida na creche, mas como um dificultador do trabalho docente nesse contexto.

Esse debate não desconsidera, porém, a preocupação que emerge das profissionais por não conseguirem oportunizar outras experiências às crianças. Entende-se que essa concepção cindida de cuidado e educação vem reforçada pela própria organização do atendimento aos bebês e crianças no município pesquisado – ao propor uma professora e demais auxiliares sem formação específica – e por condições inadequadas de atuação, principalmente em relação à quantidade crianças por turma e relação quantitativa adulto-criança, o que certamente dificulta e fragiliza a qualificação do trabalho das profissionais e a reflexão acerca de seus saberes e suas ações, em um contexto que parece marcado pela pressa e pelo excesso de demandas.

Cabe reconhecer, ainda, que a ideia de cuidado como algo de pouco prestígio e valor traz em si elementos sociais e culturais da sociedade, principalmente ao ser relacionado com práticas femininas e domésticas. Por isso, é

urgente que as profissionais da creche se assumam como especialistas e pesquisadoras da infância e contribuam com a renovação do conceito que se tem de cuidado e do seu valor para a educação dos bebês e crianças bem pequenas, rompendo – no discurso e na prática – com um histórico pedagógico e cultural do cuidado como algo de pouco valor e importância.

Outro tema levantado nas entrevistas foram as características, saberes e conhecimentos teóricos na prática, ou seja, o que as profissionais entendem como características, saberes e conhecimentos específicos para essa atuação profissional. Como primeiro ponto, destaca-se que as participantes apontaram como uma característica importante para essa atuação o “gostar de crianças”: *“Como que eu vou lidar com um bebê, com um não, com 20, 25, se eu não tiver um pouco de... tem que ter, eu tenho que gostar, eu tenho que ter afetividade”* (Andreia).

Esses resultados vão ao encontro de outras pesquisas sobre a docência na creche, nas quais frequentemente as professoras apontam a centralidade do amor e de características maternas como pré-requisitos para sua atuação (Carvalho & Radomski, 2017). As narrativas revelaram ainda que as profissionais consideram importantes o saber acolher, ter amor e carinho. Paciência, calma e sensibilidade foram outras características que emergiram como importantes.

[...] não é que seja um dom, mas assim, a professora, a pessoa que vier dar aula para bebês, ela tem que ser uma pessoa calma, não que uma pessoa nervosa não possa trabalhar, mas assim, a pessoa se ela é bem calma, centrada, tem essa paciência, ela consegue se sobressair melhor (Maria Vitória).

Apesar do avanço nas discussões acerca da necessidade de formação para a atuação com a infância, os resultados evidenciam que essa visão ainda perdura. Assim, pode-se inferir que essa concepção apresentada pelas entrevistadas possui raízes em aspectos históricos da creche, contexto no qual na “ausência de formação, as professoras iniciavam a carreira sendo selecionadas por seus atributos pessoais, como ser calma, ter fala tranquila e mansa, gostar de crianças pequenas” (Vargas et al., 2018, p. 49).

Paralelamente a essas narrativas, outro elemento que emergiu com frequência foi a importância de estudar, de buscar conhecimentos que orientem o trabalho com os bebês e crianças bem pequenas, apontando para o entendimento de que a docência exige das profissionais uma formação permanente, que lhes garanta a construção de conhecimentos para a sua atuação. Neste tema, elas foram questionadas se destacariam algum saber importante para a docência com os bebês e crianças bem pequenas, o único ponto que apareceu de forma mais consistente foi a importância de conhecer as fases e características do desenvolvimento infantil.

Sim, saber sobre o desenvolvimento do ser, da criança. Cada, lógico, isso não é estante, mas cada faixa etária tem algumas especificida-

des, tem as suas especificidades, então eu acho fundamental que o professor saiba quais são essas características, quais são as potencialidades que nós podemos desenvolver e também saber sobre didática mesmo, né? (Lorena).

Entretanto, quando questionadas sobre autores ou teorias que são contributivos para o trabalho com os bebês, as docentes não indicaram claramente as bases teóricas que sustentam e orientam o trabalho com essa faixa etária. Essa ideia é reforçada quando apontam a necessidade de “estudar muito” ou de “buscar conhecimento”, mas não elencam saberes importantes para a sua atuação, o que reafirma a fragilidade formativa das profissionais e a falta de articulação dos estudos teóricos à prática docente. Ao apontarem a necessidade de conhecer o desenvolvimento infantil, era esperado que as profissionais pudessem indicar sob que bases teóricas realizam a leitura desse desenvolvimento e quais conhecimentos específicos para a docência se constroem a partir daí. Isso, porém, não aconteceu. Ao contrário, nesses diálogos, novamente emergiram falas que separam teoria e prática.

A primeira coisa, a prática para mim foi muito mais forte do que a teoria, porque na teoria eu aprendi “ah, pode ser assim”. Na prática, você vê realmente como é, ao longo do caminho a gente vai conhecendo muita pessoa, que vai acrescentando, que vai te ensinando [...] (Gabriela).

Questionadas se teoria e prática são importantes para a atuação com os bebês e crianças bem pequenas, indicaram conceber a teoria como importante, porém entendem que a “prática é diferente”, sendo esta muito mais relevante. Como nos diálogos sobre a formação inicial, emergiram resultados que apontam a visão das profissionais de que algumas teorias são incompatíveis com a realidade da escola, o que acentua a dificuldade em estabelecer relações entre os estudos teóricos e o contexto de atuação profissional. Assim, a dissociação entre teoria e prática e os diferentes significados que os professores atribuem a elas segue sendo uma problemática recorrente no campo da formação e da docência (Boff & Bahia, 2021).

Entende-se que a práxis como fundamento da docência permitiria às profissionais não só uma maior apropriação teórica como subsídio para a sua atuação, mas também ampliaria as possibilidades de construção da autoria docente, no qual saber e fazer, pensar e agir, e teoria e prática se complementam e se sustentam mutuamente, construindo assim a capacidade de interpretar e ressignificar os diferentes estudos teóricos com as suas realidades e com as especificidades de cada criança e do grupo.

Finalmente, sobre os elementos atrativos e dificultadores do contexto de docência com os bebês e crianças bem pequenas, da realidade brasileira emergiram alguns pontos de destaque. O primeiro deles revela a percepção das pro-

fissionais de que a creche ainda sofre com alto nível de desvalorização social, o que infere diretamente na valorização, identidade e prestígio social das profissionais que atuam nesse contexto.

Algumas participantes indicaram que existe certa rejeição pelos agrupamentos das crianças menores, afirmando que isso apresenta relação com o fato das profissionais se sentirem “menos professoras” na atuação com essa faixa etária.

[...] a maioria não gosta, igual eu te falei, na nossa escola acontece uma coisa totalmente incomum, as meninas querem o berçário, mas geralmente não quer. Não sei se pela questão assim, de se achar mais professora quando você tá na Etapa, não sei o que acontece, mas geralmente não quer (Gabriela).

Esses resultados apontam para um cenário dificultador no que tange à construção de pertencimento ao lócus de trabalho, de coletividade e identidade das profissionais em contexto diário de atuação, o que pode inferir em obstáculos implementação de um projeto educativo e de engajamento para uma formação permanente em serviço, culminando em fragilidades no reconhecimento e valorização de sua atuação profissional, uma vez que as professoras apontaram que, geralmente, as profissionais apresentam rejeição a atuar e permanecer na creche. As narrativas se integram a outras pesquisas na área e indicam o lugar ainda marginalizado da docência na creche, que carrega consigo marcas históricas e sociais de desvalorização, somado a um contexto atual de carência de investimentos e de condições adequadas de atuação.

Apesar dos avanços, é perceptível que ainda persiste certa desvalorização da educação de 0 a 3 anos, o que acarreta em concepções, práticas e realidades inadequadas quando confrontadas com os documentos orientadores e com o debate que têm sido desenvolvido no âmbito da pesquisa e produção de conhecimento na educação infantil. Entende-se que essa desvalorização é resultado de um processo histórico que relegou por muito tempo bebês e crianças bem pequenas a uma educação pública compensatória, higienista e/ou assistencialista, geralmente permeada por lógica de educação pobre para as pessoas pobres economicamente.

Nesse mesmo sentido, outras profissionais apontaram que já sentiram preconceitos por serem professoras de bebês, essas narrativas são carregadas de um descontentamento em relação a essa desvalorização e a falta de reconhecimento da profissão que exercem, o que parece afastar as professoras desse contexto. Maria Vitória apontou ter sentido esse preconceito da parte de professoras atuantes em outras faixas etárias, que indicaram certo desvalor profissional na atuação com os bebês e crianças menores.

Olha, eu confesso que já senti vários preconceitos (risos), muito preconceito, “Ah, de berçário... ah não, achei que você estivesse dando aula pra alguém que... pra crianças maiores”, “Ah, pra bebês?”, tipo

muito preconceito, em termos de falar né, e mais por parte de próprios docentes mesmo viu, da área da educação em si. De falar assim “Ah, que bom, você tá com bebês é mais fácil você fazer o relatório, então”, já ouvi isso na própria escola (risos), então assim, os professores da escola. Então eu procuro meio que passar por cima, mas a gente sente um pouco de preconceito, que aos poucos está melhorando, está tendo o valor devido, mas ainda precisa melhorar muito essa valorização de professores de berçário em específico, assim. Porque tem essa característica de que tá lá só para passar o tempo, só para ficar brincando de boneca né, brincando de babá (Maria Vitória).

Também a visão da professora como babá ou cuidadora apareceu em diferentes momentos das entrevistas com as profissionais da creche. De acordo com as participantes, esse preconceito e desvalorização do trabalho da professora de bebês e crianças bem pequenas são evidenciados no contexto de trabalho da rede municipal de educação e também na sociedade (contexto familiar ou grupos de amigos, por exemplo).

Bom, eu amo, eu me sinto assim, é lógico né, a gente tem.. igual meu marido, a família dele, as tias dele são todas professoras, a gente fala de educação infantil e “Nossa, mas você só fica limpando o cocô de neném”, sabe? (Gabriela).

Com base nas narrativas, também é possível analisar o impacto do status da docência – a denominação de professor/a – para a atuação na creche e como isso tensiona a visão da sociedade sobre o trabalho nesse contexto, o que certamente impacta a construção das concepções docentes e de sua identidade profissional.

Ao demarcarem seu lugar como professoras e questionarem outras visões acerca da profissão – “[...] precisa melhorar muito essa valorização de professores de berçário em específico, assim. Porque tem essa característica de que tá lá só para passar o tempo, só para ficar brincando de boneca né, brincando de babá” (Maria Vitória); “Não. Eu sou professora, crianças pequenas também precisam de professores e tem professor”. Mas ninguém acha que isso é professor, que essa faixa etária precisa de professor (Lorena); “[...] entre as pessoas lá fora, elas costumam sempre achar que o professor de 0 a 3 anos é cuidador, que o professor... aliás, se for olhar um pouco isso, até mesmo colegas nossas, né?” (Andréia) – as entrevistadas reafirmam a sua própria profissionalidade, mesmo que tensionada por concepções sociais contrárias.

Como é possível evidenciar, as participantes relataram diversas experiências de desvalorização da profissão docente com as crianças menores. Quando questionadas se entendiam que as profissionais que atuam no segmento creche são menos, mais ou igualmente valorizadas em relação às atuantes na pré-escola, cinco das oito professoras indicaram que são menos valorizadas, o que coloca

um lugar ainda marginalizado da creche, não apenas na educação básica, mas dentro da própria educação infantil.

Apesar de em vários momentos indicarem mudanças e melhorias ao longo dos anos, pode-se analisar que a desvalorização profissional é uma constante nas narrativas das professoras brasileiras. Constata-se a estrutura objetiva e subjetiva, bem como a relação entre pares como fatores que estruturam e modificam a constituição da professora da creche, o que demarca horizontes e limites de ação e de construção de sua identidade profissional. Ademais, a docência encontra-se permeada por necessidades, expectativas e pressões muitas vezes antagônicas, constituindo-se como uma identidade composta e heterogênea, carregada de marcas pessoais e profissionais da trajetória de vida das professoras (Tardif & Lessard, 2014).

Reitera-se que, ao dialogar sobre a desvalorização da docência na creche considerando as perspectivas específicas das profissionais que nela atuam e também das professoras de pré-escola, foi possível identificar que essa problemática apresenta nuances diferenciadas e maior impacto na construção identitária das profissionais da creche, em específico, pois ambas reconhecem maior desvalor relacionado a este segmento.

Vários resultados, porém, corroboram com a visão de que este complexo cenário profissional tem apresentado progressivas transformações, tanto no que diz respeito ao interesse das profissionais em atuar nos agrupamentos das crianças menores como no sentido de maior valorização da educação infantil e da creche, em específico.

Olha, de um tempo pra cá, lá não é mais assim. Lá já tem aquelas que gostam mais, sempre o gostoso é assim, ela ter a oportunidade de escolher o que gosta, né? Eu falo que seria importante se todas pudessem escolher o que gostam, né? Mas tem acontecido, tem acontecido lá, principalmente o BI, o BII, as que pegam sempre é por escolha, porque gostam mesmo (Cecília).

Apesar de retratarem um cenário problemático, as narrativas revelam também elementos importantes do processo de reconstrução dessa profissão, que apontam para “o que significa ser professora de crianças pequenininhas, a especificidade dessa profissão, e portanto, são indicadores para a formação inicial e em serviço” (Demartini, 2003, p. 102). Entende-se que esses avanços se conectam aos avanços na legislação que regulamenta a educação infantil, bem como com a produção de normativas que a orientam e ao intenso debate político e acadêmico que tem trazido contribuições determinantes sobre a relevância da educação infantil como primeiro espaço de educação coletiva de bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Entretanto, os resultados confirmam que há ainda muito a ser feito e conquistado.

Outro elemento dificultador identificado na realidade brasileira diz respeito ao formato de trabalho coletivo no município investigado. A falta de

formação específica das auxiliares e um trabalho coletivo desigual, marcado por uma relação hierárquica da professora em relação à auxiliar, emergiu como ponto determinante da docência nesse contexto. A análise dessa realidade à luz das normativas aponta que o município investigado encontra brechas para o não cumprimento da legislação, o que exige a defesa pela não fragmentação entre cuidar e educar, bem como de práticas pedagógicas de qualidade sob a responsabilidade de profissionais devidamente formadas (Brasil, Lei n. 9394, 1996; CNE, 2009).

O fato da professora ser responsável pelas ações das auxiliares foi entendido pelas professoras como algo difícil, uma vez que não podem acompanhar de perto tudo o que acontece no cotidiano da escola (principalmente as atividades de atenção pessoal realizadas no fraldário/banheiro), mas ainda assim “respondem” tanto pelas crianças como pelas auxiliares.

[...] a gente sabe que quando você vai trabalhar com o berçário, você precisa, muitas vezes, o que que acontece, você vai trabalhar com berçarista, com estagiário e, tipo assim, ao mesmo tempo que é uma responsabilidade sua lidar com aqueles bebês, você não tem como estar com eles 100%, vai ter horário que a berçarista vai lá dar banho, que você não vai estar junto, né? Porque você não consegue se dividir, né? Você não consegue estar no banheiro lá, na mesma hora que você está na sala com eles. Então, tipo assim, é uma responsabilidade (Andréia).

A dificuldade de gestão do trabalho coletivo também emergiu como elemento dificultador. Apesar de entenderem a presença das berçaristas (auxiliares) como indispensável, elas colocaram o fato de “ter que lidar” com elas como algo não desejável ou desconfortável, principalmente em situações conflituosas em que se faz necessário “chamar a atenção”. Como resultado, tem-se que o formato inadequado do trabalho coletivo no contexto pesquisado leva as professoras a não quererem trabalhar na creche, pois assumem ser melhor trabalhar sozinhas do que “lidar” com as berçaristas e serem responsáveis pelo trabalho delas, percepção que apareceu com muita frequência nas narrativas das professoras da pré-escola.

Dentre as atuantes na creche, Cecília apontou que nunca teve problemas em trabalhar com as berçaristas, mas que tem conhecimento de professoras que não optam por esses agrupamentos para não ter que gerenciar o trabalho coletivo. Helena, reforçou que ser responsável pelas ações das auxiliares é algo que a incomoda na atuação nos agrupamentos de berçário, indicando já ter ouvido diversos “comentários” nesse mesmo sentido da parte de outras colegas de profissão.

Helena: Assim, o que me incomoda, uma parte que me incomoda no berçário é a questão de você ser responsável pelas crianças e pelos adultos que trabalham com você.
Pesquisadora: Entendi.

Helena: Então pode ser um ponto que me incomoda, pode ser uma parte negativa, igual hoje eu vejo comentários de outros professores, que eles não gostam da faixa etária menor por conta de ter berçaristas com eles né e ser responsável pelas atitudes delas dentro da sala (Helena).

Entende-se que o conhecimento teórico e prático acumulado até os dias atuais coloca a urgência de formação inicial e contínua para os profissionais da creche, inexistindo justificativas para modelos que remontam a um passado assistencialista ou nos quais prevalece a lógica do barateamento da educação pública, o que leva à defesa que todo o quadro profissional dos agrupamentos da creche seja composto por profissionais formadas, com salários dignos e condições de trabalho adequadas.

Também do ponto de vista das auxiliares tem-se também uma dura realidade, principalmente ao se considerar o não acesso a processos de formação, a alta carga horária de trabalho, as demandas físicas e emocionais de sua atuação, a fragilidade das relações trabalhistas no sistema de terceirização e os baixíssimos salários aos quais são submetidas. Portanto, além da formação específica para a atuação na creche, sustenta-se que o adulto que atua, seja em creche, seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce.

Mais alguns elementos dificultadores foram identificados, são eles: quantidade crianças por turma, cuidar, medo, desgaste físico e relação com as famílias.

[...] mas poderia fluir muito mais se fosse diferente, só que as nossas condições também são muito diferentes, né? Porque uma coisa é trabalhar com berçário, com 12, 15 crianças, outra coisa que trabalhar num berçário com 25 crianças e sem pessoas para te ajudarem nisso, né? Então, são várias questões que às vezes não tem nem como você tirar a razão do professor, né? É bem difícil (Lua).

A análise dos resultados indica a urgência de políticas públicas e investimentos que visem a melhoria das condições de trabalho das profissionais e de vida das crianças no espaço da creche e da educação infantil como um todo. A realidade na creche é vista pelas profissionais como um contexto árduo de atuação, principalmente devido às condições materiais e de trabalho, cenário que vai na contramão da legislação, normativas e teorias que sustentam o trabalho educativo na educação infantil e que apontam que

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa

de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (CNE, 2009, p. 13).

As atividades de atenção pessoal (diretamente relacionadas pelas professoras ao conceito de cuidado e à prática de cuidar) também se apresentaram como elemento dificultador. Como é possível observar na fala de Lorena, muitas vezes, nos agrupamentos de berçário, as professoras entendem que essas atividades tomam muito tempo – “*Você só dá banho, troca, dá banho, troca, liga pra mãe, dá banho, troca, liga pra mãe, aí fica nisso*” (Lorena).

Lua vai nesse mesmo sentido ao relatar suas experiências de substituição no agrupamento de berçário II, ela apontou o incômodo em não conseguir “*fazer nada*” por conta da rotina de banhos das crianças, nessas experiências, ela passava boa parte do tempo sozinha devido à rotina de trocas e banhos realizadas pelas auxiliares fora da sala. Andréia também relatou experiências aparentemente caóticas de substituição nesses contextos, na qual todos os bebês demandam ao mesmo tempo a troca de fraldas, o que ela entende como uma situação de difícil gerenciamento.

Helena apontou que muitas professoras de educação infantil não escolhem as turmas de berçário porque têm objeções em lidar com o choro ou com as trocas de fraldas. Bárbara e Lua corroboram com esse entendimento ao indicarem que os banhos, trocas e alimentação são pontos que levam ao desinteresse pela atuação com as crianças menores, visto por elas como algo mais “trabalhoso”.

Diante dos resultados, defende-se ainda que o estudo aprofundado de teorias que sustentam o trabalho com a infância e de autores/as que contribuem especificamente para a trabalho na creche – como Montessori, Pikler e Elinor – seria um passo importante na mudança desse cenário, contribuindo de forma significativa com a revisão e revitalização da concepção que se tem de cuidado (Sommerhalder, 2010), assumindo-o como dimensão do processo educativo com os bebês e crianças bem pequenas (González-Mena & Eyer, 2014). Não obstante, as narrativas convocam a urgência do debate e da luta por melhores condições de trabalho e quantitativos adequados na proporção adulto-crianças nos agrupamentos das creches brasileiras.

Ainda sobre os elementos dificultadores, o medo também emergiu como elemento importante. Maria Vitória apontou que no início da carreira não tinha intenção de atuar em um agrupamento de bebês pois tinha medo de lidar com crianças tão pequenas. Esse tema também foi evidenciado nas entrevistas com Bárbara e Andréia, atuantes no segmento pré-escola, que indicaram que nunca quiseram atuar com crianças menores por esse motivo.

Ai, eu tenho medo, medo, medo, medo de bebês. Seria a única que eu não quero de jeito nenhum, não tenho... bebês que eu falo, seria o

berçário I e II, entendeu? Porque? Eu vou até te falar o porquê, por mais que a gente, tipo assim, é igual o tô te falando, você aprende teoricamente, só que, eu sempre converso com outras colegas parceiras, porque você tem que estar preparado também se algum dia você precisar ir, então eu converso com elas. Eu falo, como que é, como é a questão da prática e algumas coisas assim, e elas me falam os desafios que existem lá. Tem a parte boa, mas também tem os desafios e esses desafios para mim são difíceis, assim, seria difícil para mim (Andréia).

Esse medo e insegurança certamente carregam marcas das histórias de vida e da formação das profissionais, já tendo sido consideravelmente discutido o impacto da formação específica – inicial e contínua – para a formação profissional para a creche e a necessidade de dar forma e conteúdo a esse contexto de docência, inclusive incorporando procedimentos específicos para as atividades de atenção pessoal, questões de saúde, higiene, segurança etc.

O desgaste físico também é destacado pelas profissionais como um ponto dificultador do trabalho com as crianças menores. Helena destacou que tem conhecimento de colegas que não permaneceram na creche por causa da condição física. Lorena afirmou que o trabalho com os menores é mais desgastante fisicamente. Essa percepção também emergiu nas narrativas de outras profissionais.

Lógico, trabalhar com os menores é mais desgastante fisicamente, não é fácil, a gente sai com bastante dores, vamos dizer, de lá. Porque pega no colo, é uma demanda física muito forte, né? E eu senti isso quando eu entrei lá no berçário pela primeira vez, eu senti muitas dores nas costas (Lorena).

Defende-se a importância do debate sobre os aspectos físicos e condições de trabalho das profissionais da creche, uma vez que essa questão se agrava no trabalho com bebês e crianças menores, pois este exige “muito esforço físico, movimentação e agilidade”. O cansaço é indicado pelas professoras como consequência comum de um dia de trabalho com as crianças pequenininhas (Demartini, 2003, p. 157).

Finalmente, a relação com as famílias reaparece como um potencial elemento dificultador do trabalho na creche. Os resultados demonstraram que as professoras entendem a relação com as famílias – ainda mais necessária ao se focalizar os bebês e crianças bem pequenas – como algo delicado. Lua apontou a relação com as famílias como o maior desafio para as professoras do segmento creche. Cecília ratificou essa ideia ao apontar que os berçários são turmas “muito visadas”, ou seja, os pais são muito atentos e presentes em relação a tudo o que acontece na escola. Falas nesse sentido emergiram nas entrevistas com várias participantes atuantes tanto na creche como na pré-escola.

Ao assumir a função social de cuidar e educar bebês e crianças pequenas, a educação infantil não pode perder de vista a necessária e efetiva parceria com as famílias, reconhecendo a escola como um direito de todas as crianças, a ser materializado em uma relação de colaboração com a família. Isso implica que é atribuída à professora de educação infantil não somente a função de organizar e planejar o cotidiano das crianças na creche, proporcionando a elas possibilidades diversas de relacionamentos, brincadeiras e interações, mas também de “promover o estreitamento das relações entre a creche e as famílias” (Demartini, 2003, p. 19). Percepções negativas das profissionais em relação às famílias atendidas ou ainda a percepção dessa relação como algo mais delicado na creche apontam para mais uma lacuna em sua formação inicial e continuada.

Voltando-se agora aos elementos atrativos ou motivadores da docência com os bebês e crianças bem pequenas, um primeiro ponto a ser destacado é a satisfação experimentada pelas profissionais na possibilidade de acompanhar o desenvolvimento das crianças nos primeiros três anos de vida. Cecília apontou que o trabalho com os bebês “encanta”, pois a todo momento apresentam novas aprendizagens, sendo possível acompanhar de perto suas conquistas e seu processo de desenvolvimento. Maria Vitória expressou sentimento semelhante em acompanhar as conquistas dos bebês e a satisfação que experimenta ao realizar novas ações e alcançar conquistas em seu desenvolvimento.

Ah, quando eles conseguem realizar algum objetivo que a gente programa, tipo, aquela criança que não consegue de forma alguma dar o primeiro passinho, você tenta de mil formas, de repente, a hora que você vê tá lá, eles andando e te dando aquele sorriso, tipo assim “Olha a professora, eu tô dando conta”, “Oh, me segura agora” (risos). [...] você tem que estar bem atenta nisso, porque eles vão te mostrar, eles querem que você elogia eles, por mais que seja pequenininho. Então esse é um prazer assim, inestimável, sem preço (Maria Vitória).

Os resultados corroboram com uma docência marcada pela relação afetiva com os bebês e crianças, bem como pela possibilidade de acompanhá-los e apoiá-los em seus processos de aprendizagem. Entendendo que, na educação infantil, cuidar e educar de forma indissociável reside na atitude de percepção do adulto em relação às necessidades individuais e coletivas dos bebês e crianças, essa disponibilidade e envolvimento com o outro é o que gera a possibilidade reflexão sobre as condições de vida das crianças e sobre as ações intencionais da professora.

Bárbara destacou pontos semelhantes ao ser questionada se existem aspectos que ela considera atrativos na atuação com as crianças menores. Ela também fez uso do verbo “encantar” ao falar do desenvolvimento das crianças nessa faixa etária, destacando esse desenvolvimento como um processo muito rápido e prazeroso de acompanhar. Resultados semelhantes foram identificados nas narrativas de outras professoras da pré-escola.

Eu fico encantada de ver os desafios deles assim, então é uma coisa que encanta bastante nos bebês, sabe? O trabalho em si né deles, que é o trabalho, né? Então nas etapas é um tipo e no bebê já é todo ali base do desenvolvimento, tanto o motor, a fala. É muito bonitinho ver o tanto que eles desenvolvem, e é muito rápido, também, impressionante como é rápido, né? O desenvolvimento deles ali, em um ano, se você pegar do começo até o final, eles desenvolvem muito (Bárbara).

Assim, a própria relação estabelecida entre a professora e os bebês e crianças bem pequenas se mostrou como um aspecto agradável para as profissionais participantes da pesquisa. Cecília destacou sua preferência em trabalhar com as crianças menores exatamente pela relação que se estabelece com elas, que são entendidas por ela como carinhosas e mais abertas à relação com o adulto. Gabriela destacou situações em que os bebês a abraçam ou demonstram preferências em estar junto dela como os momentos de grande satisfação, reforçando o valor da relação com as crianças e do vínculo afetivo que se estabelece entre a professora e a criança como um elemento importante da docência com a faixa etária.

Os momentos que eles vêm e abraçam a gente, pega.... sabe aqueles momentos, assim, quando a gente está passeando, aí a pessoa vai “Ai, vem e comigo” e eles viram e vem com a gente (risos). Sim, é a fórmula como os bebês expressam, né? O carinho que eles têm também sempre (Gabriela).

Cabe ressaltar que todas as participantes atuantes na creche indicaram que se sentem profissionalmente realizadas, indicaram ainda o interesse em seguir atuando com a faixa etária (o mesmo se evidencia entre as profissionais atuantes no segmento pré-escola). De modo geral, suas narrativas permitem inferir que essa satisfação profissional advém principalmente das próprias crianças, da relação com elas e da possibilidade de acompanhá-las e apoiá-las em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Então eu gosto dessa parte, né, de ver o desenvolvimento do bebê e de saber que eu ajudei naquilo, né? Ajudei a conseguir, a realizar essas conquistas deles que são bem assim, são muitas conquistas em pouco tempo, porque em diferença de meses, semanas, você vê evoluções grandes nesses bebês, você consegue ver seu trabalho realizado lá (Maria Vitória).

Entende-se que essa atuação e satisfação profissional deve ir além dos elementos afetivos presentes nesse contexto, se constituindo como saberes e práticas específicos de uma profissão de valor social inestimável. Reiterando que cuidar e educar crianças na creche é atividade muito complexa e uma função que precisa ser melhor

compreendida e legitimada, evidencia-se como um passo importante avançar das relações pautadas no amor e no carinho pelas crianças em direção a uma pedagogia das relações, que com base em saberes e práticas específicos deem subsídios para as profissionais em sua atuação junto aos bebês e crianças e permitam a construção permanente de sua práxis pedagógica. Essa pedagogia da relação

[...] é uma expressão pouco clara que foi frequentemente usada para designar a especificidade educativa da creche. Ela se define, em primeiro lugar, em contraposição a uma pedagogia que considera a creche uma versão miniaturizada da escola materna. Aderir a esta pedagogia significa dizer não a uma relação educadoras/crianças que não permite uma relação individualizada e, sobretudo, personalizada. Significa dizer não a atividades que mais se parecem com pequenas lições do que com brincadeiras de livre descoberta. Significa dizer não a uma organização demasiado rígida dos tempos, dos espaços, dos grupos infantis que pode enfraquecer a espontaneidade das relações. Considerada positivamente e em termos gerais, a pedagogia da relação é uma intervenção educativa que age sobre o sistema de trocas sociais, utilizando-o como instrumento de crescimento (Bondioli & Mantovani, 1998, p. 29).

Assim, entende-se que, tanto por questões de formação como por condições materiais de atuação, construir uma docência contextualizada e centrada nas experiências dos bebês e crianças bem pequenas, nos seus processos, em suas aprendizagens e nas relações que estabelecem com os outros e com o mundo segue sendo um desafio na realidade da creche.

Resultados italianos

Focalizando-se agora os resultados levantados na Itália, tem-se inicialmente o que as participantes concebem acerca do papel da educadora na creche. Nesse tema, as educadoras colocaram a relação como uma das principais necessidades das crianças: Laura indicou que a principal exigência é a relação, apontando a importância da criança estabelecer uma relação de confiança com a educadora; Azzurra reiterou a relação como principal necessidade, principalmente com os bebês menores; a narrativa de Laura corrobora com esse mesmo elemento:

A principal exigência é a relação, a criança precisa confiar, né? Quero dizer, deixar o pai, a mãe, quase sempre foram somente os pais, é óbvio que a coisa principal é que precisam confiar, confiar na pessoa, então, a relação (Laura).

Se aproximando do conceito de Pedagogia das relações, proposto por Bondioli e Mantovani (1998, p. 30), as educadoras apontaram que se relacionar é

a principal exigência dos bebês e crianças, o que leva a inferir seu valor fundamental para as profissionais, no qual as “relações que progressivamente se entrelaçam e se aperfeiçoam” entre as crianças e os adultos e também entre as crianças entre si.

As participantes parecem assumir que “uma das garantias fundamentais da segurança afetiva das crianças educadas em instituições é, portanto, a continuidade e a qualidade dos relacionamentos entre a criança e o adulto (Falk, 2016, pp. 34-35) também no nível organizacional, isso porque, em ambos os contextos, as profissionais relataram que se organizam por ciclos, acompanhando as crianças durante todo o seu período de três anos no espaço da creche (grupo dos pequenos, médios e grandes), o que permite uma construção mais profunda e a longo prazo tanto com os bebês e crianças como com suas famílias. Também foi observado que o mesmo acontece na pré-escola, ou seja, as professoras acompanham um mesmo grupo desde a entrada na pré-escola até a sua saída para o ensino fundamental, o que também tem a duração de três anos.

Chiara destacou essa relação como de “confiança” e “base segura”, indicando também que as crianças sabem que podem contar com ela, mas que são livres para explorar, sendo encorajadas a agir com autonomia. A narrativa de Francesca vai nesse mesmo sentido.

[...] de estupor, de proximidade, mas também de estímulo e, enfim, de incentivo em relação à autonomia, enfim, que é uma coisa que eu conquistei com o tempo, mas que agora eu valorizo muito. Então de estar próximo às crianças, mas ao tempo de acompanhá-los em direção à autonomia, mas também, enfim, é afeto eu acredito também né, sempre em modo comedido em relação aquele que é o meu papel... mas, bem, acompanhá-los, fazê-los sentir que eu os valorizo e que, enfim, aquilo que fazem é importante, que a família deles é importante, enfim, é realmente importante a relação com as famílias né, porque daí flui todo o bem-estar da criança também (Francesca).

Ainda sobre o papel da educadora na creche, para além da relação, as profissionais destacaram seu papel como o de apoiar, acompanhar e propor, oferecendo estímulos.

O meu papel é aquele de estímulo, de estímulo e de fazê-los fazer ele dar aquele passo a mais, entre não saber fazer e saber fazer, então de apoiá-los nisso, enfim, não tanto em ensiná-los a fazer uma coisa, mas sustentá-los na aquisição da competência. E aí penso no exemplo, enfim, o mostrar as possibilidades que a vida oferece (Anna).

A análise das narrativas permite a compreensão de um papel polimórfico da educadora: segurança/suporte emocional, organização do espaço, estímulo,

observação e acompanhamento atento de suas ações e conquistas. Para as educadoras, elemento importante desse papel reside também na organização do ambiente, frequentemente citado pelas profissionais. A exemplo, Azzurra destacou a organização dos espaços e o apoio às crianças em suas experiências por meio da observação e relançamento de outras possibilidades, a narrativa de Chiara também evidencia o papel do ambiente em seu trabalho.

É fundamental. O ambiente e o professor, dizia Maria Montessori, sem um ambiente estruturado, bem organizado, poderíamos fazer pouco em relação ao que fazemos hoje. O ambiente, a professora e o ambiente, é a direção do nosso trabalho... por isso, enfim, todo ano se organiza os espaços, os cantos, também durante o ano, quando vemos que os espaços, os cantos, não são mais funcionais, mudamos... quando os materiais se tornam obsoletos ou não interessam mais, não capturam mais a atenção das crianças, são mudados e sem isso não seria possível trabalhar tão bem assim como nós fazemos, porque nós somos... ou seja, 60% do nosso trabalho é o ambiente e a organização do ambiente (Chiara).

Em unanimidade, as educadoras destacaram o espaço/ambiente como elemento fundamental de seu trabalho, indo ao encontro no disposto na legislação atual que aponta que a qualidade do trabalho desenvolvido da creche tem íntima relação com o

[...] planejamento de um ambiente equipado para acolher o fluxo de mudanças no crescimento de cada criança, nas relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Um contexto educacional genuinamente acolhedor e inclusivo é o resultado de uma combinação de aspectos objetivos e subjetivos: relacionamentos, espaços, tempo, móveis e materiais compõem a trama e a estrutura de uma organização que acolhe a variabilidade, o inesperado, as descobertas, as possibilidades e as mudanças de cada dia. Cada elemento é decisivo na construção de um ambiente de alta intensidade pedagógica e educativa (Itália, 2022, p. 40).

Como é possível analisar, as profissionais destacam seu papel em organizar o espaço, observar e acompanhar as crianças em suas experiências, de modo a dar continuidade ao que é proposto. Essas narrativas também se aproximam do referencial teórico, ao passo que as três autoras (Montessori, Pikler e Elinor), cada uma com suas especificidades, defenderam a importância de um espaço organizado e dos materiais adequados, somado a uma prática educativa que permita que as crianças explorem com autonomia e liberdade, sendo acompanhadas e observadas de perto por adultos competentes, responsáveis e disponíveis. Especificamente em Montessori, muito citada pelas participantes

italianas, tem-se a importância do ambiente como espaço no qual a criança realiza suas experiências, a tarefa da professora “não é falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente preparado exatamente com este objetivo” (Montessori, 1987, p.16).

Complementar às concepções sobre o papel da educadora, tem-se suas concepções sobre a criança de 0 a 3 anos e seus modos de aprendizagem e desenvolvimento. Neste tema, emergiu a concepção de criança competente, ao passo que as entrevistadas apontaram entendê-la como dotada de competências que devem ser consideradas pelos adultos. Laura apontou que, apesar de muitos anos de experiência como educadora, ainda se surpreende com as competências das crianças desde muito pequenas, destacando sua competência em se modificar, se adaptar e se relacionar. A fala de Francesca vai nesse sentido ao apontar que a criança é competente e que ao receber do adulto a “confiança”, “os instrumentos” e a “relação”, demonstra grandes competências.

Com certeza de uma criança competente. De verdade, eu não sei, você percebe que se você dá a confiança, dá os instrumentos e se relaciona com eles de um certo modo... de verdade, enfim, as crianças, mesmo se pequenas, conseguem ter grandes competências, ou seja, emotivas... enfim, é inútil pensar nos pequenos, que onde tem os pequenos, que eles não entendem, e como entendem. Então, com certeza competentes (Francesca).

[...] a minha ideia de criança é uma ideia de criança competente desde o nascimento, com necessidades muito fortes desde o nascimento, que pouco a pouco mudam, porque não se tornam menores, somente mudam. Uma criança que é capaz de construir o seu percurso de crescimento se nós a permitirmos, uma criança que encontra a sua autonomia se nós a permitimos (Anna).

Essas narrativas vão ao encontro dos pressupostos das autoras discutidas no referencial teórico, que defendem as crianças como seres únicos e competentes desde o nascimento. Pode-se analisar ainda que a concepção compartilhada pelas profissionais se aproxima do disposto nos documentos orientadores italianos, que defendem as crianças como “atores competentes em seu próprio crescimento, co-construtores de significados junto com adultos e outras crianças” (Itália, 2021, p. 18).

Em relação aos modos de aprendizagem e desenvolvimento nessa faixa etária, destaca-se a aprendizagem que se dá por meio da experiência, do papel ativo, mas também da observação e da imitação. Francesca apontou que “tudo deve passar pela experiência”, indicando que nessa faixa etária os “discursos” são pouco efetivos, destacou ainda a centralidade do elemento sensorial. Raffaella e Linda também destacaram a aprendizagem que se dá por meio da experiência, do “aprender fazendo” e da exploração, recolocando-se a importância do “canal sensorial”.

Com certeza por meio da experiência, e eu penso que também quando são maiores, enfim né, mas certamente nessa faixa etária, não é que você pode fazer um discurso pra criança sobre os conceitos fundamentais da vida, enfim (risos). E então tudo passa através da experiência, né? [...] Então tudo através da sensorialidade (Francesca).

As crianças de 0 a 3 anos aprendem olhando. Então devem estar ali, ou seja, é uma fase de desenvolvimento que é cognitiva, que permite que ele aprenda aquilo, mas aquilo que elas aprendem a fazer observando e tentando. (Chiara).

Pode-se analisar essas narrativas retomando o conceito de experiência defendido por Dewey (1979a, 1979b), que aponta para a necessidade do papel ativo no processo de crescimento da criança e construção de seu conhecimento. Ao defenderem o canal sensorial, as participantes também se aproximam das ideias de Montessori, que ao longo de seu trabalho evidenciou a importância dos sentidos para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da criança: “Os órgãos do sistema nervoso são chamados ‘órgãos de relação’, porque nos permitem colocarmo-nos em relação com o ambiente” (Montessori, 1987, p. 51).

As narrativas corroboram com a diversidade de modos de aprendizagem dos bebês e crianças, passando por conceitos como experiência, exploração, sentidos, relação, observação e imitação. De modo geral, essas diferentes vias de aprendizagem reconhecem as crianças como seres ativos e capazes, que vivem em relação ativa com o meio e com o outro. Chiara retomou alguns desses elementos e apontou uma aprendizagem que se dá de diferentes formas, ao passo que a criança é como uma “esponja”, explora e aprende em tudo o que acessa, sendo necessário oferecer os “estímulos possíveis”.

Nesses diálogos, o brincar emergiu como fundamental. A exemplo, Chiara apontou que o jogo/brincadeira¹² é o “primeiro estímulo para a aprendizagem da criança”, indicando que tudo passa pelo jogo, inclusive atividades de atenção pessoal, que encontram na vertente lúdica uma forma de tornar esse momento mais agradável para a criança. Os resultados apontaram para a centralidade do jogo/brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem nos primeiros anos de vida, reconhecendo-o como um “modo fundamental de expressão, descoberta, conhecimento e elaboração das experiências, da aprendizagem” (Itália, 2021, p. 18).

Bom, o papel da brincadeira é a aprendizagem, através da brincadeira a criança aprende a viver, a entrar no mundo, a se relacionar com o ambiente, a entender como o mundo funciona, então é muito importante na faixa de 0-3, mas também na 0-6, a brincadeira, acima de tudo brincadeira livre, brincadeira livre compreendida, mas

¹² Como já indicado anteriormente, os termos jogo e brincadeira são utilizados de maneira indiferenciada.

não livre, deixada, sempre uma brincadeira livre onde o adulto está atento ao que observa o que a criança está fazendo, portanto ao processo, à ação da criança (Azzurra).

Também esses resultados encontram validação nos documentos vigentes e nas autoras destacadas. Em especial Pikler e Elinor, que dedicaram boa parte do seu trabalho a observar, qualificar e oferecer as melhores condições para o brincar dos bebês e crianças bem pequenas, tendo em vista seu enriquecimento. Montessori reconheceu o seu valor ao apontar que essas “experiências não são simples brincadeiras, nem ações devidas ao acaso, mas um trabalho do crescimento. A mão, guiada pela inteligência, realiza o primeiro trabalho do homem” (Montessori, 1987, pp. 186-187). O jogo como “voz das crianças” convoca a pensá-lo como fonte de intencionalidade e observação por parte da educadora/professora, ao passo em que também se caracteriza como forma privilegiada de expressão, de pensamento e de compreensão do mundo.

A brincadeira é caracterizada por ser espontânea, livre, voltada para si mesma e para o prazer de colocá-la em ação (brinca-se para brincar). Para as crianças, desde o nascimento, brincar é uma experiência vital em vários sentidos: porque por meio dela se expressa uma maneira de se relacionar com o mundo que é essencial para a infância (se é criança, brinca), mas também porque promove o bem-estar e dá a chance de se sentir “vivo”, ou seja, de sentir que o próprio corpo, as ações, os pensamentos e as fantasias podem se expressar de uma maneira livre de restrições que não seja o desejo vital de fazê-lo (Itália, 2022, p. 21).

Adentrando especificamente aos resultados acerca do que as profissionais da pré-escola entendem ser o papel da educadora na creche, com concepções próximas às das educadoras, novamente tem-se a centralidade do ambiente nesses fazeres. Stella, apontou entender o papel da educadora como o de um “maestro de orquestra”, destacando seus fazeres em organizar o espaço de modo que cada criança possa agir com autonomia. Bruna também destacou que o papel da educadora no desenvolvimento e aprendizagem das crianças tem relação com a organização do ambiente, que deve ser rico e estimulante, criando condições para que as crianças experimentem, brinquem e façam.

Nessa aprendizagem e desenvolvimento, reitero de novo esse fato do ambiente, o ambiente que deve ser um ambiente rico, mas não sobrecarregado de coisas, deve ser um ambiente estimulante, que coloca a criança em uma condição, por meio do jogo, do fazer, do experimentar, da curiosidade e... mas ali também sendo um educador atento, presente, discreto para poder captar, enfim, aqueles que são as necessidades, os desejos, também variar esse ambiente, os materiais, com materiais, um ambiente... (Bruna).

Como é possível observar na fala de Bruna, tem-se como outros elementos da perspectiva das profissionais da pré-escola que elas entendem que esse papel envolve a necessidade de ser atento e capaz de “captar” ou “colher” as necessidades dos bebês e crianças. Linda vai nesse mesmo sentido ao apontar que o papel da educadora é o de uma pessoa culta e sensível, que observa e está atenta para responder às exigências das crianças, relacionadas à autonomia e à relação. Raffaella destacou que a presença física da educadora é mais exigida devido à faixa etária das crianças, e também apontou que a educadora, aos poucos, deve “colher” as habilidades apresentadas pelas crianças, podendo assim contribuir com a sua ampliação.

Ainda sobre o papel das educadoras e seus diversos fazeres, nos diálogos que tratam do que os bebês e crianças aprendem no contexto da creche, emergiu em unanimidade a questão da autonomia, sem grandes distinções entre as educadoras e professoras. Nesse tema, tanto as educadoras atuantes com a faixa etária como as professoras da pré-escola destacaram a autonomia como aprendizagem principal.

A serem autônomos e com autonomia eu quero dizer realmente tudo. E a conhecer o mundo e, como disse antes, no começo, a solidariedade, o entender a necessidade do outro, enfim, pra mim isso é fundamental, se eu tivesse um filho lhe ensinaria isso. Exatamente, como dizer, torná-los realmente cidadãos do futuro né, pessoas capazes de estar no mundo, com educação, com respeito ao ambiente (Agnese).

A autonomia. A autonomia porque quando você é autônomo, ou seja, nós fazemos projetos justamente sobre a autonomia e quando você alcança a autonomia, que pode ser acima de tudo emotiva, eu vou sempre nisso, né? (risos), talvez eu sou mais Freud (risos), mas são todos os dois, ou seja, eu coloquei as duas teorias juntas, tanto as cognitivas como as emotivas, mas se eles desenvolvem a autonomia emotiva, aí dali parte também a autonomia em outras coisas. Então, sim, quando eu penso em que coisa, o trabalho com as nossas crianças é acima de tudo a autonomia, porque se você é autônomo, depois alcança todos os outros conhecimentos (Azzurra).

Ao privilegiarem a questão da autonomia, as profissionais novamente se aproximam das ideias de Montessori, que tinha na autonomia um princípio básico de seu método: “me ajude a fazer sozinho”. Também em Pikler e Elinor tem-se na autonomia um conceito central da educação na creche. Em sua totalidade, os resultados mostram que esse elemento é muito valorizado pelas profissionais italianas, se constituindo como um dos mais importantes objetivos de seu trabalho junto aos bebês e crianças.

Tomando os dados em sua totalidade, entende-se que as concepções das educadoras e professoras sobre o trabalho na creche encontram vários elementos convergentes. A concepção de que as educadoras de creche precisam ser

capazes de “colher”, “captar”, “intuir” e “interpretar” aparece com frequência nas falas das professoras de pré-escola, mas elas não apontaram entender o trabalho educativo com as crianças de 0 a 3 anos como mais ou menos difícil em relação ao trabalho com as crianças de 3-6 anos, embora tenham destacado que os dois contextos possuem diferenças.

Nesse tema, indicaram que são trabalhos um pouco diferentes à medida que, na creche, tem-se uma grande responsabilidade do adulto, pois as crianças são pequenas e ainda não falam. Reiteraram que no trabalho com essa faixa etária é necessário ter empatia para poder interpretar as necessidades e exigências das crianças, enquanto com as crianças maiores é possível uma comunicação diferente, pois já se comunicam verbalmente. Fica evidente que a capacidade de comunicação verbal das crianças é um ponto relevante para as profissionais, que entendem que, ao passo que os bebês e crianças pequenas não se comunicam verbalmente, exige-se das educadoras mais responsabilidade e uma capacidade maior de perceber e interpretar formas de comunicação não verbais.

Bondioli (2017) defende uma série de competências necessárias aos profissionais da infância (0 a 6 anos), indicando que a criança pequena se apresenta aos adultos como um sujeito, muitas vezes, de difícil compreensão. A análise dos resultados permite inferir que os bebês e crianças menores se colocam ainda mais nesse lugar de sujeito relativamente “desconhecido”, ampliado pela fragilidade da pouca idade e falta de autonomia para determinadas situações (o que aumenta a carga de responsabilidade do adulto) e, principalmente, pela ausência de comunicação verbal, o que exige outras formas de se relacionar e a capacidade de reconhecer modos diversos de expressão e comunicação.

Com base em argumentos semelhantes, somente a professora Stella apontou precisamente que o trabalho na creche é mais difícil, indicando que a educadora é totalmente responsável pelas crianças, o que exige muita atenção.

Bom, 0-3 anos realmente... são muito pequenos, então no sentido, a professora é realmente e totalmente responsável pela criança, em todos os sentidos. Então é necessária muita atenção, acima de tudo é necessária atenção para entender as crianças, porque as crianças não falam, enfim, pelo menos no início, ou seja, estamos falando de crianças com poucos meses. Então a professora deve ser muito intuitiva, entender e enfim... depois crescendo, bem, a coisa fica mais fácil. [...]
É mais difícil pelos motivos que expliquei antes, porque de qualquer forma eles não se expressam, então são muito delicados, ou seja, imagino quando eles começarem a andar, tem que ter cuidado para eu não cair, enfim, se caem, porque é inevitável, eles têm que fazer suas próprias experiências (risos). Mas imagino que tenha um pouco mais de ponderação por trás disso, enfim, né? De preocupação... (Stella).

Os resultados permitem problematizar os desafios para o reconhecimento do bebê e da criança menor como sujeito plenamente competente em sua fase

específica de desenvolvimento, uma vez que a questão da autonomia e da incapacidade de comunicação verbal emergem como pontos delicados em relação à criança maior que já os detém. A questão das formas de comunicação e expressão dos bebês e crianças menores e a ausência de comunicação verbal é um aspecto determinante para as profissionais, que entendem que isso exige competências diferenciadas das educadoras, ampliando também a sua responsabilidade.

Como um resultado complementar e elemento diferencial do contexto italiano, cabe ressaltar que, de modo geral, as profissionais não indicaram grandes preferências ou objeções por determinada faixa etária, no âmbito de cada segmento (*nido* e *scuola dell'infanzia*). É válido retomar a organização italiana que privilegia uma modalidade de ciclos que duram três anos, ou seja, elas acompanham um mesmo grupo de crianças ao longo de sua permanência na creche e na pré-escola. Nesse sentido, com frequência apontaram positivamente o fato de poder acompanhar as crianças nesse processo de desenvolvimento, elencando especificidades de cada fase.

[...] ou seja, eu gosto mesmo do percurso, acompanhar a criança de quanto chega até quando vai embora. Eu gostaria de prosseguir o percurso, ou seja, quando chegar aos três anos, que passam para a pré-escola, eu gostaria de ir também, acompanhá-los além... e, na minha opinião, em um sistema integrado 0-6 deveria ser assim (Chiara).

Como apontam Infantino e Zuccoli (2018, p. 21), existem ainda “ideias e representações de crianças em seus primeiros seis anos de vida fortemente segmentadas em zero-três e três-seis, operando uma divisão afiada e radical numa fase de vida que vive apenas dentro dos limites das realidades e das instituições”, o que não corresponde às experiências reais de vida da criança ao longo de sua infância. Nesse sentido, a formação inicial e contínua que permita o pleno reconhecimento das formas de comunicação e expressão das crianças de 0 a 3 anos, bem como suas formas de agir, participar e conhecer o mundo a sua volta são pontos determinantes para a consolidação de uma visão mais integrada de criança e de infância, visão essa que deve contribuir com qualificação de profissionais formadas para a atuação com essa faixa etária e com o Sistema 0-6 em suas diversas experiências e iniciativas.

A relação entre cuidado e educação no contexto da creche também foi fonte de muitos diálogos com as participantes e um primeiro ponto que se destaca é a concepção das profissionais de que são elementos próximos e complementares, sendo essa concepção observada nas narrativas das educadoras e das professoras.

São dois, digamos, dois valores, cuidado e educação que realmente muito... a gente não sabe onde acaba um começa o outro e vice-versa. Enfim, acho que são muito complementares (Bruna).

Emergiu também a concepção de que “fazem parte um do outro” ou ainda de que “um está no outro”. A exemplo, a educadora Francesca apontou que o cuidado faz parte da educação e que por meio do cuidar as educadoras passam às crianças uma série de conhecimentos importantes, como o respeito ao próprio corpo, conhecimento de si e o estabelecimento da relação com o adulto. Raffaella também apontou que o cuidado está na educação, ao passo que “uma coisa contém a outra”. Já Anna apontou que o cuidado é parte da educação, pois cuidar é ajudar no crescimento da criança, defendendo que cuidar das crianças representa educá-las ao cuidado pelas pessoas e pelas coisas.

Bom, o cuidado faz parte da educação, no sentido de que se eu cuido de você, eu educo você a respeitar as pessoas, então cuidar das coisas é educar as crianças a ter respeito pelas coisas, pelas pessoas. Então para mim o aspecto do cuidado é muito importante, porque se eu cuido de você de uma certa forma, eu ajudo você a crescer, assim como uma planta. Resumindo, com outdoor também trabalhamos muito com plantas, porque se você cuida de uma planta, você a ajuda a crescer. É assim, bem, com crianças (Anna).

As narrativas apresentam uma concepção de cuidado e educação como dois elementos indissociáveis, indissolúveis, sendo frequentemente relacionado pelas profissionais ao respeito, ao cuidado de si e do outro. Nesse sentido, vão ao encontro da legislação vigente – “A oferta educacional é melhor concebida quando se baseia no pressuposto fundamental de que a educação e o cuidado são inseparáveis” (Itália, 2021, p. 7) – e também do que defende Bondioli (2017, p. 97):

Também é digno de nota o reconhecimento do entrelaçamento da educação e do cuidado, o que significa que, nessa faixa etária, os aspectos relacionados ao bem-estar da criança, a atenção aos problemas de vínculo afetivo e distanciamento progressivo e a consideração da experiência corporal da criança, geralmente acumulados sob o rótulo de “cuidado”, também são aspectos fundamentais do que chamamos de educação. O cuidado e a educação nessa faixa etária não podem ser divididos e considerados como elementos separados.

Na relação entre cuidado e educação, indicaram quase em unanimidade (nove das 10 participantes) que não entendem sobreposição de um sobre o outro, e reiteraram suas concepções de cuidado e educação como intimamente relacionados ou de cuidado como parte importante do processo educativo. Ao não colocarem cuidado e educação em sobreposição, as profissionais se aproximam da ideia de cuidado como currículo (González-Mena; Eyer, 2014) e reconhecem o valor do cuidado enquanto postura e forma de se relacionar com

os bebês e crianças pequenas, assumindo ainda as atividades de atenção pessoal como momentos importantes do cotidiano educativo:

[...] se alguém deprecia um pouco o nosso trabalho dizendo que a gente troca a fralda dos bebês, a gente limpa o bumbum deles, é isso (risos), na verdade não sabem que nisso existe, na realidade, uma grande intenção educativa, pedagógica e relacional, por isso as duas coisas andam absolutamente juntas (Francesca).

Certamente, na creche, tem importância fundamental o cuidar da criança no sentido de atender necessidades básicas de cuidado, higiene, nutrição, descanso, proteção e segurança, fatores que precisam ser observados e garantidos pelas educadoras e instituições. É importante avançar, porém, que ter em mente as necessidades da criança é notável e profundamente pedagógico (Barbieri, 2015).

Nos diálogos sobre esse tema, as participantes não fizeram muitas referências a atividades específicas como banho, troca de fraldas ou momentos de alimentação, mas assumiram o cuidado como um conceito amplo e difuso no âmbito de seu trabalho com as crianças, como um elemento constitutivo e de valor da própria relação humana que se estabelece com elas na creche. Com um conceito ampliado de cuidado, a relação entre educadora e bebê/criança tem valor primordial nas trocas, diálogos e diferentes formas de se comunicar e de se relacionar (Bondioli & Mantovani, 1998).

E o conceito de cuidado é ligado, porque creche é cuidado, cuidado com as relações, cuidado com as crianças, cuidado com o espaço, cuidado na montagem dos espaços, na escolha dos materiais, cuidado também com os colegas, com tudo. Então, resumindo, enfim, na minha opinião, eles estão nos relacionamentos, porque se você cuidar bem dos relacionamentos então a partir daí você pode começar a criar, ou seja, pensar na educação da criança (Azzurra).

De modo geral, não emergem diferenciações significativas sobre o tema entre as concepções das educadoras de creche e professoras de pré-escola, essas concepções vão ao encontro dos pressupostos de abordagem Pikler (Falk 2016, 2021; Kallò & Ballog, 2021; Soares, 2017), que eleva as atividades de atenção pessoal como momentos de grande impacto no desenvolvimento infantil, oportunidades privilegiadas de construção de vínculo, de cooperação, de construção do sentimento de segurança, de identidade e de autonomia.

Como último ponto dos fazeres específicos da educadora de creche, assim como nos resultados brasileiros, tem-se a importância de uma relação muito próxima com as famílias. Todas as participantes italianas indicaram possuir uma ótima relação com as famílias, destacando a necessidade de que essa relação seja baseada na confiança e na colaboração.

Mas eu tenho que dizer a verdade, a minha relação com as famílias sempre foi muito boa, no sentido em que sempre consegui ter colaborações muito boas com os pais e acho que é pelo fato de que quando você se concentra no bem estar das crianças e os pais veem o que você está fazendo, que trabalha para elas e para fazer com que fiquem bem, automaticamente a confiança deles vem e acima de tudo que você está ali com a sua mente, não em outro lugar, mas quando eles veem você brincando com as crianças, pedindo informações sobre o estado de saúde delas, sobre algo “Ah, eu não achei ele muito bem hoje, mas aconteceu alguma coisa?”, que você está interessada por elas, automaticamente eles entendem que você é uma pessoa responsável pelos filhos deles, que o crescimento e o bem-estar da criança é importante para você também. Então, a relação com as famílias sempre foi muito boa (Anna).

Os resultados evidenciam uma relação positiva e de parceria com as famílias, o que permite a construção de um trabalho colaborativo entre as profissionais e os pais. De fato, chama a atenção o papel protagonista das famílias, inclusive sendo um tema amplamente debatido nas normativas sobre a creche e o Sistema 0-6 e em diversos dos referenciais teóricos sobre a educação infantil na Itália.

Azzurra apontou a importância de ouvir e acolher os pais, sem preconceitos e julgamentos, indicando a dificuldade, nos tempos atuais, de exercer as funções parentais e conciliar com a vida profissional. Para ela, as famílias precisam ser compreendidas, sendo necessário estabelecer com elas uma relação de confiança e uma aliança educativa em prol das crianças. Chiara destacou que os pais a veem como uma figura de referência para as crianças e para eles próprios, pedindo conselhos sobre a gestão das crianças em contexto familiar, em uma relação de confiança e estima: “*Me veem como uma figura de referência para os seus filhos e também para eles. Muitas vezes nos pedem também conselhos sobre a gestão das crianças em casa, dos filhos em casa. Confiam*” (Chiara).

Analisa-se que os resultados vão ao encontro do entendimento de que uma boa relação e uma parceria efetiva com os pais

[...] é essencial no contexto das atividades da creche. Nesse contexto, estamos realmente convencidos de que ela pode se tornar um contexto útil de educação familiar, onde pode contribuir para a tranquilidade dos pais e a qualificação de seu envolvimento com os filhos, cada vez mais vivenciados no isolamento de seu próprio núcleo familiar. Fica claro, portanto, como a creche e os serviços de cuidados infantis em geral são úteis não apenas para as crianças e o desenvolvimento de suas personalidades, mas também para os pais e o aprimoramento de suas habilidades parentais (Catarsi, 2008, p. 13).

Entende-se que essa postura de participação e parceria com os pais tem suas raízes no próprio processo histórico de construção da creche e das experiências de gestão social das instituições italianas, nas qual as famílias e a comunidade participaram ampla e ativamente, levando adiante muitas iniciativas de educação e cuidados com os bebês e crianças menores. Essa cultura de forte participação familiar parece ter se consolidado ao longo do tempo, sendo as famílias reconhecidas pela legislação e pelas profissionais como sujeitos-chave da qualidade do trabalho desenvolvido pelas instituições.

Voltando-se agora às características, competências e conhecimentos teóricos considerados como importantes pelas entrevistadas, como primeiro elemento destacado nesse tema, tem-se a empatia como uma competência essencial. Raffaella, por exemplo, apontou que além de uma ótima formação, a abordagem empática é uma característica que qualquer pessoa deveria ter para atuar na creche, destacou ainda a capacidade de escuta e de interpretação do “estado de espírito” das crianças, sendo um pré-requisito do educador ou professor. Agnese indicou a capacidade de se colocar “à altura das crianças em todos os sentidos” como algo que favorece o trabalho com a faixa etária.

A empatia também é destacada pela legislação para a educação infantil italiana. No trecho que trata especificamente da profissionalidade de educadores e professores, o documento orientador para o Sistema Integrado 0-6 anos aponta para a empatia como um dos elementos desse perfil profissional. Empatia representa a habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa, está relacionada à compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem, além da capacidade de interpretar padrões não verbais de comunicação, sendo um sentimento provocado em uma pessoa devido a elementos externos (Michaellis, 2023). Esse conceito emergiu como de grande importância para as profissionais italianas, que a destacaram como uma “abordagem”, uma forma de se aproximar e se relacionar com as crianças, ou seja, de tentar se colocar em seu lugar, de escutá-las e interpretar suas necessidades, interesses e desejos.

Anna evidenciou a empatia destacando que por meio dela passava entender e se comunicar com os bebês, sendo este um elemento de grande satisfação profissional. Chiara também citou a importância de ser uma pessoa empática.

Com certeza serem pessoas empáticas, sem empatia você não pode fazer esse trabalho, capacidade organizativa e obviamente toda a bagagem teórica da psicologia da primeira infância, da pedagogia da primeira infância... e talvez nem todos tenham essas faculdades, essas capacidades, de empatizar ou de observar e de ter o olhar correto em entender a situação, em conseguir gerir todas as crianças, todas as relações que estão vivendo naquele momento e aí então intervir da maneira correta (Chiara).

Na perspectiva das entrevistadas, o trabalho educativo na creche exige a capacidade de se relacionar de modo singular com cada criança, processo no qual

a observação, a escuta e a empatia ocupam papel determinante na qualidade das relações estabelecidas, o que vai ao encontro do disposto nos documentos orientadores italianos. Esses resultados corroboram com o que aponta Bondioli (2017), ao defender necessidade de que a formação das educadoras e professoras contemple o desenvolvimento de competências relacionais que capacitem as profissionais a se “alinham” às formas de observar, ouvir e interpretar a criança pequena e seu mundo, e com base nisso oferecer respostas adequadas, que apoiem a criança a se desenvolver em um ambiente de confiança e respeito.

As participantes destacaram também a importância da formação permanente para a atuação com os bebês e crianças bem pequenas. Stella vai nesse sentido ao apontar que, além da formação universitária, é importante ter uma propensão à empatia, ressaltando ainda a paciência e a calma como características necessárias. Bruna destacou a importância de ser culto e profissionalmente preparado, elencando tanto a formação de base como outras formações, a leitura, o estudo e a participação em eventos, por exemplo.

Sim, além disso é claro que é importante também que o professor seja culto, no sentido que seja profissionalmente preparado, ou seja, enfim, além das bases que você pode ter tido no seu estudo, enfim, aquilo que é manter-se atualizado, fazer formações, ler também, pra mim, por exemplo, nesses anos também foi, não sei, ir em mostras, frequentar seminários, enfim [...] (Bruna).

As participantes assumiram a necessidade de formação constante e da busca por conhecimentos para a qualificação de seu trabalho. Reconheceram uma diversidade de saberes e competências para a atuação na creche, sendo a capacidade de ser empático e a qualidade da formação (inicial e permanente) os dois pontos mais destacados por elas. Como conhecimento específico, destacaram a necessidade de conhecer as fases do desenvolvimento infantil, não havendo distinções significativas entre as narrativas das profissionais da creche e pré-escola.

[...] com certeza são necessários os conhecimentos e as várias teorias pedagógicas... também como funciona o desenvolvimento da criança, que se são tantos, mas ainda assim, como disse, bem, a formação... diálogos pedagógicos, ou seja, de qualquer maneira você tem que pensar, você tem que seguir... o conceito da ideia de criança, enfim, a partir da ideia de criança que você tem, você se remete às teorias, portanto, certamente conhecimentos pedagógicos, psicológicos (Azzurra).

Quatro profissionais destacaram, em linhas gerais, a importância de conhecer as teorias pedagógicas e psicológicas que dizem respeito à infância. Nesse tema, entende-se que para uma visão adequada da criança e seu desenvolvimento, considerando-se ainda a maior integralidade 0-6 anos

almejada pelo contexto atual, a formação das educadoras e professoras deve se basear em uma visão geral do percurso de aprendizagem e desenvolvimento nos primeiros seis anos de vida, o que inclui habilidades organizacionais, de planejamento, de gestão, de comunicação, relacionais e reflexivas, além de conhecimento amplo e profundo do desenvolvimento infantil em suas várias dimensões, do reconhecimento e da valorização das diferenças individuais de cada criança e dos contextos educacionais e sua organização a partir de uma perspectiva intercultural e inclusiva (Itália, 2021).

Questionadas se entendiam a prática e a teoria como importantes para esse trabalho, emergiu a compreensão de que a teoria é necessária para a atuação profissional na creche. De modo geral, as educadoras e professoras italianas indicaram que as teorias consistem em base importante para o trabalho que realizam, consideraram também que essas teorias devem ser relacionadas à realidade vivida no cotidiano da escola. Como exemplo, Francesca apontou que prática e teoria são muito importantes juntas, indicando que uma sem a outra é, de qualquer forma, “limitante”, outras narrativas podem ser aproximadas dessa concepção:

Ah, sim, sim, definitivamente sim. Ou seja, digamos que na prática nós usamos a teoria, tem muitas teorias, são diferentes, muitas são lindas. Na prática, na minha opinião, nós educadores temos que pegar o que está dentro, aquilo que é mais nosso das teorias e na nossa prática cotidiana, então sim, a gente precisa juntar um pouco, ou seja, porém a teoria é importante, importante porque realmente nos dá as direções, também sobre as quais focar o olhar (Anna).

Como já evidenciado anteriormente, as participantes estabeleceram forte relação entre teoria e prática, reconhecendo e valorizando o conhecimento teórico para a reflexão crítica sobre a prática, o que se aproxima do conceito de práxis. Como fonte de “luz” para aquilo que se vive e se faz, a teoria emerge como dimensão importante do trabalho junto aos bebês e crianças, como possibilidade de reflexão, interpretação e melhoria permanente das práticas das profissionais.

Como narrativas que colocam a prática em sobreposição à teoria destacam-se pontualmente as falas de Stella e Azzurra. Stella apontou entender que a prática é mais importante do que a teoria no trabalho na creche, reafirmando, porém, que essa prática precisa ser “sustentada” pelo conhecimento teórico. Azzurra também não desconsiderou a teoria, indicando que devem andar juntas, mas apontou que entre o dizer e o fazer existe “o mar”, afirmando que o que torna a educadora uma profissional competente é a prática.

Porque as teorias, sim, devo dizer que se tiver que colocá-las no mesmo nível, o que faz de você um educador profissional, competente é a prática. As teorias, no entanto, devem sempre estar lá como um ponto de referência (Azzurra).

Esses resultados confirmam a teoria de Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014) que colocam o papel determinante da experiência profissional na constituição dos saberes docentes, como problematizam Ongari e Molina (2003, p. 91), possui importância particular “a experiência concreta realizada no trabalho, que se configura como ponto o principal elemento de definição da profissão”. Já em relação às teorias que sustentam o orientam o trabalho das profissionais e que são consideradas importantes para a atuação na faixa etária de 0 a 3 anos, foram citados diversos autores, dos quais destacam-se: Montessori, citada por sete das 10 participantes; quatro citaram Piaget; duas citaram Bruner; e Bowlby também foi destacado por duas participantes.

Pois sim, com certeza uma abordagem Montessori tem uma validade para nós que ainda hoje, se tem todos esses reconhecimentos, na verdade é porque tinha em si uma sabedoria que era de fato iluminante, e ainda hoje é, em todo caso (Raffaella).

Bowlby, na minha opinião. Piaget, muito. Esses são os que eu retomo sempre (Agnese).

Especificamente no contexto de Modena, também emergiu como base teórica importante o educador Sérgio Neri, citado por três das quatro profissionais entrevistadas, além de reaparecer o destaque a Maria Montessori. Como outros autores pontualmente citados tem-se Malaguzzi, Vygotsky, Gardner, Bronfenbrenner (ecologia do desenvolvimento), dentre outros.

Bem, Sérgio Neri no que diz respeito, de qualquer maneira... são as nossas escolas, na realidade de Modena, certamente promotoras de uma criança ativa, de uma criança curiosa, de uma criança incluída no sistema escolar. E todos, enfim, todos aqueles formadores que pude conhecer na minha experiência, mas também os grandes teóricos, enfim, que deram as bases (Linda).

Pode-se analisar a diversidade presente nos referenciais indicados pelas educadoras e professoras, dos quais se destacam Maria Montessori e autores da psicologia. Chama atenção que nenhuma das entrevistadas citou a abordagem de Emmi Pikler, indicando que talvez a sua inserção ao contexto da educação infantil italiana seja ainda incipiente. Entende-se que o maior conhecimento desta autora e seu estudo por parte das profissionais poderia contribuir ainda mais em um contexto no qual as narrativas parecem se aproximar de muitos dos princípios da abordagem. Apesar de não ter sido citada neste momento, Elinor Goldschmied aparece em algumas falas de profissionais, principalmente ao se referirem às propostas pensadas pela autora: brincadeira heurística e cesto dos tesouros.

Finalmente, o terceiro tema se relaciona aos elementos motivadores ou não do contexto da docência na creche e, como primeiro ponto, destaca-se que as

profissionais entendem que esse trabalho é mais desgastante fisicamente. O alto nível de desgaste físico na atuação com essa faixa etária foi destacado tanto pelas educadoras de creche como pelas professoras de pré-escola.

Azzurra destacou seu trabalho como algo muito cansativo a nível físico e mental. Já Stella apontou que o trabalho na creche é “muito duro”, destacando também o desgaste físico, que ela relaciona às demandas de cuidado, sendo uma realidade diferente da pré-escola, pois as crianças possuem mais autonomia. Em outro momento da entrevista, Chiara relatou ter conhecimento de uma colega de trabalho que deixou a profissão devido a dificuldades físicas que a impediram de continuar na creche. Ela apontou que a rotina era como imaginava, mas não previa que seria tão cansativa fisicamente. Afirmou ainda que gostaria de atuar como educadora na educação infantil por toda a vida, destacando, contudo, a limitação física como um obstáculo para essa permanência.

[...] Eu faria isso a vida toda, a única dúvida que eu tenho é que sendo um trabalho fisicamente muito pesado, talvez mais tarde com a idade eu não consiga fazer, fisicamente mesmo, porque são tantos os momentos que a gente senta no chão, sentada de joelhos e sempre curvada na direção das crianças, então meu medo é só de não poder mais fazer fisicamente, fazer bem. E isso seria um limite, mas se pudesse, faria enquanto puder trabalhar (Chiara).

Os resultados vão ao encontro da pesquisa italiana de Ongari e Molina (2003), que aponta para o cansaço como um aspecto negativo que as profissionais relacionam ao seu trabalho como educadoras de creche.

O cansaço físico é percebido como importante: este é um resultado muito óbvio, se considerarmos que o trabalho com as crianças pequenas implica um modo de relação centrado na corporeidade, que pode se tornar pesado do ponto de vista físico: além de raramente poder ficar parada, a educadora também carrega as crianças no colo, levanta-as (principalmente para a troca), etc. E ainda permanece sentada ao lado das crianças, frequentemente no chão ou em um sofá baixinho, o que exige muita energia sempre que for necessário se levantar (Ongari & Molina, 2003, p. 84).

A análise desses resultados recoloca a questão do desgaste físico, pouco debatido tanto a nível acadêmico como nas políticas públicas do setor e na formação das profissionais. Como é possível observar, o cansaço físico resulta como um elemento determinante de uma profissão que exige muito do corpo das profissionais, nas posturas (estar à altura das crianças, se sentar no chão, organizar o espaço e os materiais) e nas ações (pegar os bebês e crianças no colo, levanta-los, trocá-los etc.).

Entende-se que um olhar mais amplo sobre o tema, inclusive com aporte de outras áreas de conhecimento que tem o cuidado com o corpo e a saúde como foco (medicina, fisioterapia e educação física, por exemplo) pode e deve contribuir muito com o conhecimento das profissionais acerca das melhores formas de agir e se posicionar durante o trabalho diário com as crianças, de modo a mitigar essas consequências. Do mesmo modo, como já discutido anteriormente, políticas públicas e investimentos que ofereçam melhores condições de trabalho (principalmente em relação aos recursos e mobiliários adequados e à relação quantitativa adulto-criança) possuem um impacto determinante nessa questão. Certamente, esse é um debate a ser levantado e alimentado pelas instituições formativas e pelo poder público.

Como elementos desmotivadores ou não atrativos da atuação profissional nesse contexto, emergem pontualmente mais algumas questões. Francesca reafirmou o desgaste físico como um fator de desinteresse das profissionais do âmbito 0-6 para a atuação na creche, além de indicar que algumas podem entender essa atuação como menos gratificante profissionalmente. Chiara apontou que existem colegas do sistema 0-6 que preferem a atuação na pré-escola por entenderem que a atuação na creche oferece menos satisfação profissional, aspecto relacionado ao entendimento que com os bebês e crianças pequenas essa atuação envolve o cuidado e o atendimento às necessidades básicas das crianças.

Na verdade, sim. Mas geralmente dizem isso, existem colegas talvez do 0-6 que preferem o 3-6 porque dizem, acham este trabalho privado de satisfação, no sentido da relação com a criança e acham que é mais uma supervisão, de troca de fraldas, satisfação de necessidades básicas. Porém, na minha opinião, quem fala isso fala porque na verdade não trabalhou na creche, então não entende a importância e nem está preparado profissionalmente, porque se ele fala uma coisa assim... mas infelizmente eu já ouvi isso (Chiara).

Nesses resultados emerge uma percepção de que parte das profissionais do Sistema 0 a 6 entende a atuação na creche como menos gratificante profissionalmente. Pode-se analisar que esses resultados têm relação com as raízes históricas ainda não plenamente superadas sobre a creche e seu processo de consolidação como espaço educativo, superando suas marcas assistencialistas. A recente mudança que apresenta a creche dentro de um novo quadro e convida a um trabalho mais harmonioso e articulado junto à pré-escola é potente, mas as dificuldades de sua ampliação, a pouca difusão da creche em muitos territórios do país e a organização bastante diversa daquela da pré-escola (estatal, difundida em todo o território e consolidada nas diferentes regiões) pode ser um dificultador para a consolidação não apenas da creche como um direito de bebês, crianças e suas famílias, mas como um espaço amplamente reconhecido como educativo pelas profissionais e pela sociedade em geral.

Laura indicou existir certa hierarquia no valor atribuído à creche e a pré-escola, assim como da pré-escola em relação ao ensino fundamental. Apontou ainda que as formações realizadas coletivamente entre educadoras e professoras nas experiências 0-6 têm permitido que as profissionais da pré-escola conheçam o trabalho realizado na creche. Em outro momento da entrevista, questionada se entendia se as profissionais da creche e da pré-escola são igualmente valorizadas, ela reafirmou que esse cenário está melhorando e que atualmente tem se desenvolvido a “cultura da creche” e a importância do papel da educadora.

Laura: Ah sim. Muitos, na pré-escola ainda existe essa ideia, mas não todos, repito, porque há anos que fazemos formações juntos, nos encontramos. Então, eles tinham um modo de ver quanto trabalho tem na creche também. Mas é verdade que no fundo, no fundo tem a ideia, ou seja, eles em comparação a nós e também o fundamental em comparação com a pré-escola, existe essa ideia, não é? [...]

Pesquisadora: No contexto do sistema 0-6, na sua opinião, as educadoras de creche são mais ou menos valorizadas em relação às professoras da pré-escola?

Laura: Ah, você diz se estamos... mas agora, aos poucos, na minha opinião sim, está se desenvolvendo também uma cultura da creche e por isso também da importância da educadora, sim (Laura).

Cornacchia e Madriz (2017) reiteram que a creche é historicamente penalizada pelo entendimento equivocado de que basta o improviso, a vocação e uma certa sensibilidade, e que a atuação profissional neste contexto carrega marcas sociais e culturais que se construíram com base em um lugar de valor e de condição bastante frágeis. Bondioli (2017) defende que as diferenças históricas entre creche e pré-escola são muito mais de ordem organizativa do que de cunho pedagógico, porém, essa cisão deixou marcas que exigem amplo debate e reflexão no sentido de conferir à creche seu pleno valor educativo e aproximar as duas realidades (0 a 3 e 3 a 6 anos).

Principalmente dentre as professoras de pré-escola, as participantes argumentaram ainda que o não interesse pela atuação na creche envolve questões pessoais, de experiência profissional e identificação com as especificidades desse trabalho.

Então, eu... então eu tinha começado com a creche, então 0-3, são claramente aspectos diferentes enfim, extremamente importantes e que eu gostava muito, então com certeza quando eu escolhi fazer o concurso para a pré-escola eu queria tentar medir com crianças um pouco mais velhas, que também pudessem trabalhar com base em outro tipo de discurso, com competências um pouco mais desenvolvidas e por isso depois me especializei nesta faixa etária (Raffaella).

Essas narrativas podem ser analisadas no sentido de que as formas não verbais de comunicação se apresentam como um elemento decisivo para as profissionais, principalmente as da pré-escola, que encontram na impossibilidade do diálogo verbal um fator dificultador do trabalho na creche: *“Naquele ano eu sentia falta da pré-escola, porque de qualquer modo você consegue se relacionar, eu gosto muito de conversar com as crianças, né?”* (Agnese).

Recuperando resultados já apresentados, essa diferença na atuação com as crianças menores e maiores, principalmente relacionada à autonomia e às possibilidades de comunicação verbal entre elas e os adultos, reaparece nas falas de outras profissionais. As narrativas reiteram a necessidade de uma formação que permita a construção de diferentes modos de relação e de diálogo na creche, de modo que sejam capazes de reconhecer e valorizar as variadas formas de comunicação e expressão dos bebês e crianças bem pequenas. Ainda neste tema, Linda apontou que com as crianças menores é necessário um modo de relação empática que, apesar de muito falada e explicada, envolve o olhar e a capacidade de intuir as exigências das crianças. Já Stella destacou a questão da autonomia das crianças da pré-escola como um fator que “facilita o trabalho”.

Então sim, tem aspectos que facilitam o nosso trabalho, porque de qualquer modo, as crianças chegam andando, vão sozinhas no banheiro, mas aí você tem que trabalhar, talvez nas regras para fazer entender certos conceitos, ou seja, a gente se preocupa com isso, pelo menos nós da minha turma, tem poucas regras, mas essas poucas regras devem ser respeitadas (Stella).

De modo geral, os dados apontam que a valorização profissional das educadoras de creche também pode se caracterizar como um elemento que atravessa esse contexto, pois algumas participantes apontaram que, dentre profissionais do sistema 0-6, ainda se faz presente certa desvalorização da creche. Questionadas objetivamente se as educadoras de creche são mais ou menos valorizadas em relação às professoras de pré-escola, as opiniões das participantes se dividiram.

Elas são erroneamente menos valorizadas. E digo erroneamente, porque esse é justamente um erro, que infelizmente ainda pode ser encontrado em algumas situações (Raffaella).

Anna, por exemplo, apontou entender que as profissionais de creche são mais valorizadas ao se considerar as famílias que são atendidas no sistema 0-6, mas reconheceu que essa valorização não se apresenta no nível da sociedade e que, de modo geral, a atuação na pré-escola é entendida como de maior prestígio. Os resultados revelam um cenário ainda marcado por algumas fragilidades em relação a plena valorização da creche e das educadoras, que colocam a atuação na pré-escola como algo de maior prestígio social e profissional. Nesse tema, Catarsi (2008) aponta que a profissionalidade das educadoras de creche

foi historicamente pouco estudada na Itália, o que em partes tem relação com o pouco valor social atribuído a esse papel.

[...] até mesmo a educadora de creche sofreu com essa falta de atenção, embora hoje sua figura comece a ser reconhecida como central no processo de renovação das instituições de educação infantil em nosso país, inclusive à luz de algumas pesquisas específicas (Ongari, Molina, 1995; Terlizzi, 2005). [...] De qualquer forma, a profissionalidade da educadora de creche tem um caráter próprio e complexo e uma identidade que ainda não foi totalmente definida e aceita socialmente, já que, tradicionalmente, ele se aproximou, se não foi, de alguma forma, assimilado, à figura materna (Catarsi, 2008, pp. 17-18).

Os resultados apontam que a questão do status profissional das educadoras carrega contradições e ambiguidades, uma vez que se constroem na relação com os colegas (educadoras, professoras, gestoras) e no valor atribuído pela sociedade à essa profissão (Tardif, 2014). Como aponta Bondioli (2017), a questão que se coloca não é apenas de tornar mais homogênea a formação e as competências das profissionais da creche e da pré-escola, mas se trata sobretudo de torná-las equivalentes no que diz respeito ao seu significado e ao seu valor.

Também coabitam percepções de que essa valorização profissional vem melhorando ao longo do tempo, assim como outras que a apontam como uma realidade já alcançada. Nessas falas, comumente são citadas as experiências de continuidade e integração entre os segmentos 0-3 e 3-6, fazendo referência ao recente sistema 0-6 e às possibilidades de maior aproximação e continuidade entre creche e pré-escola.

Não, eu acredito que o valor que... tanto para as educadoras da creche como para as professoras de pré-escola, também porque nós abraçamos o 0-6, é realmente uma fase muito, muito delicada, mas também muito frutífera. Então eu acredito que o trabalho que fazem no 0-3, realmente a gente dá continuidade, mas sem o trabalho do 0-3, nos faltaria um pedaço, então eu não acredito que seja valorizado talvez em medida diferente, mas acredito realmente que sejam considerados em igual medida (Bruna).

Por se tratarem de duas realidades que, de modos distintos, materializam objetivos do Sistema 0-6, é possível observar que as narrativas das participantes retratam um cenário bastante potente e favorável, no qual muitas vezes fazem referência às experiências de diálogo e integração entre creche e pré-escola. Os resultados apontam para o potencial dessas experiências no sentido de construir coletivamente formas de troca, diálogo e reflexão, nas quais educadoras e professoras possam compartilhar um percurso de trabalho que tenha a criança, no curso de seu desenvolvimento, como foco.

Apesar disso, como último ponto dos elementos desmotivadores para a atuação na creche, evidencia-se que de qualquer modo a atuação na pré-escola é vista por parte das participantes como uma forma de crescimento profissional. Raffaella, por exemplo, apontou que ao passar da creche para a pré-escola tinha como objetivo ampliar sua profissionalidade. Nos diálogos com ela, evidencia-se também que a remuneração salarial é maior nesse contexto, sendo esse um dos pontos que “condicionou a sua escolha”. Linda apontou que a atuação na pré-escola foi uma oportunidade profissional, uma vez que na época tinha mais demanda por professoras da pré-escola. Como é possível observar em sua fala, ela apontou ter encontrado oportunidades de crescimento e que por isso não “voltou atrás”.

Mais que uma decisão, nem uma escolha, mas uma oportunidade. Na época tinha mais demanda por professores de pré-escola, então tinham mais oportunidades de trabalho, e de uma coisa depois nasce outra, então uma vez que entrei no sistema não... eu fiquei bem, então nunca dei o passo atrás, bem (risos). Como dizer, atrás no sentido... enfim (Linda).

Anna também destacou que dificilmente as professoras “voltam atrás”, indicando que existe um movimento de passagem da atuação da creche para a pré-escola, mas que o inverso não acontece. Também reiterou que, no contexto de Modena, as profissionais atuantes na pré-escola têm uma remuneração salarial maior do que as educadoras atuantes na creche.

Pode-se problematizar que a consolidação do sistema 0-6 envolverá também a superação de hierarquias (de valor social, de investimento, de status profissional, de remuneração), pois, se ambas são igualmente importantes, a realidade concreta e as políticas públicas do setor precisam corroborar com esse posicionamento. A maior difusão da creche nas diferentes regiões, ampliando-se também as possibilidades profissionais das pessoas formadas para trabalhar no setor educativo em sua continuidade pode ser um dos caminhos para essa consolidação.

Cabe retomar que o quadro atual sobre a formação inicial permite às profissionais italianas da pré-escola a atuação no primeiro ciclo do ensino fundamental e também na creche, se a formação for complementada com uma especialização. Entretanto, o inverso não pode acontecer, ou seja, as pessoas formadas para a creche não podem dar continuidade a sua formação para atuarem na pré-escola, o que se caracteriza como uma limitação de suas possibilidades profissionais. Nesse tema, que parece um tanto controverso para a consolidação do Sistema 0-6, Bondioli (2017, p. 72) discute como possibilidade que

[...] a formação inicial para crianças de 0 a 6 anos, para ser efetivamente eficaz e atender às finalidades dos serviços de assistência à infância definidos nos novos regulamentos, deve incluir, no que

diz respeito aos educadores de 0 a 3 anos, não apenas um currículo universitário específico dentro do curso de três anos para educadores profissionais, mas também a possibilidade de continuar os estudos universitários acessando o curso de ciências da educação primária para a preparação para o ensino na pré-escola e no ensino fundamental.

Finalmente, como elementos motivadores da atuação na creche, destaca-se como fator determinante de satisfação profissional a própria relação com as crianças, poder acompanhá-las em seu desenvolvimento, aprendizagens e conquistas. Anna destacou sua satisfação em acompanhar as transformações, as descobertas e o desenvolvimento dos bebês ao longo do seu primeiro ano de vida, elementos semelhantes são encontrados nas narrativas das demais educadoras.

Sim, aqui chegam a partir dos três meses até.. a partir dos três meses podem frequentar a creche, a partir dos três meses, porque além de todo o fascínio que tem mesmo, penso que dos zero a um ano seja o desenvolvimento maior que há, portanto, vendo as transformações, as descobertas, o desenvolvimento que eles têm neste arco, é o período mais fascinante para mim (Anna).

Satisfação? Eh, bem... as respostas que as crianças te dão, quando você as vê contentes, as vê serenas, que vêm... que estão no ambiente e se movem, e têm aquilo que precisam, enfim, aquilo é a coisa... aí, claro, também o aspecto afetivo é uma coisa bela, mas aquilo que realmente me dá satisfação é quando as vê envolvidos, que você organizou coisas para elas e elas não iriam jamais embora dali... Ah! (Francesca).

Como destaca Tardif (2014), apesar de sua complexidade e desafios, o trabalho do professor é visto como um “ofício feliz”, sendo essa satisfação advinda principalmente da relação com as crianças e da possibilidade de acompanhá-las e apoiá-las em seu desenvolvimento. Esses resultados corroboram com outras pesquisas que colocam o fator relacional como fonte importante de satisfação profissional das educadoras (Ongari & Molina, 2003), uma vez que o trabalho educativo na creche envolve a constante relação com cada criança e com o grupo, esse aspecto vem destacado pelas entrevistadas como fonte de satisfação dessa profissão, que carrega consigo alto fator afetivo.

Também as professoras de pré-escola que possuíam experiências na creche destacaram a relação com as crianças como algo motivador e fonte de satisfação profissional. Agnese se recordou de seu período como educadora substituta e destacou situações nas quais as crianças se lembravam dela e de coisas que haviam feito juntas. Linda destacou a experiência na creche como uma boa experiência, indicando os sorrisos, abraços e o ser acolhida pelos bebês e crianças como fonte de grande satisfação em seu trabalho na época. Esses dados vão ao encontro do papel da educadora em estabelecer relações de qualidade, que transitam entre momentos

de maior expressão de afeto e contato, ou ainda situações em que podem acompanhar as conquistas autônomas das crianças, validando suas aprendizagens.

6.4 Visões sobre a educação infantil na sociedade atual

Considerando ambos os contextos de investigação, os resultados sobre esse tema podem ser reunidos em três pontos principais de discussão: o que as professoras entendem ser a visão das famílias; função social da educação infantil na perspectiva das professoras/educadoras; e desafios do contexto atual.

Resultados brasileiros

Começando pelos resultados coletados na realidade brasileira sobre a visão da educação infantil na atualidade, um primeiro elemento importante que emergiu foi a visão cindida que persiste entre creche e pré-escola. Quando questionadas sobre como as famílias entendem a creche e se existem diferenças em relação à pré-escola, a maioria das profissionais apontou que esses dois segmentos não são vistos e nem valorizados da mesma forma, sendo que, de acordo com as participantes, as famílias priorizam os aspectos educativos das crianças maiores.

A exemplo, Helena apontou que a pré-escola tende a ser mais valorizada pelas famílias, que acreditam que nessa fase a criança terá “contato” com conhecimentos tidos como escolares (como letras e números), ela também colocou que nessa fase os pais esperam que tenham início o processo de alfabetização, algo valorizado e esperado por eles. Elementos muito semelhantes sobre essa visão das famílias acerca da pré-escola como mais valorizada em relação à creche, bem como reafirmação da expectativa das famílias de que esta seja preparatória para o ensino fundamental podem ser observados nas narrativas das professoras de pré-escola.

Na pré-escola, o pai acha que é a fase mais importante, que é onde a criança vai ter, na cabeça do pai né, a criança vai começar a ter o contato com números, como letras, que vai aprender o nome, que vai iniciar a alfabetização. Diferente de berçário, onde os pais acham que eles não têm um contato com nada disso (Helena).

Retoma-se aqui a já citada desvalorização das especificidades da creche — presente também nas perspectivas das famílias atendidas, ao menos na avaliação das professoras. Entende-se que esse resultado preserva elementos da constituição histórica da instituição, como sua função social e a população atendida. Essa conjuntura é corroborada pelo cenário atual de ampliação do atendimento na pré-escola (obrigatória desde 2013), em detrimento das creches, que continuam aquém das metas nacionais. Há duas décadas, os Planos Nacionais de Educação estipularam o atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos, mas

os desafios de acesso à creche no Brasil permanecem diversos (FMCSV, 2020).

Os resultados retomam uma polêmica há tempos discutida no Brasil, que trata da reconfiguração do perfil e da função social da educação infantil – e da creche e da pré-escola como segmentos dessa etapa educativa. Porém, como é possível observar, as concepções ainda presentes na sociedade, e certamente nas escolas e nos professores enquanto categoria profissional, ainda colocam os desafios de superar uma visão antagônica ou de hierarquia, na qual a creche é menos importante, ou ainda na qual a pré-escola tem seu papel distorcido em função de uma preparação para o ensino fundamental.

Ainda sobre o que as professoras entendem ser a visão das famílias, outro ponto importante é a concepção de educação infantil como assistencialista sendo apenas um lugar para deixar os filhos enquanto as famílias trabalham, percepção que apareceu diversas vezes nas entrevistas.

Elas vêm como caráter assistencialista, um local para as crianças comerem e ficarem enquanto elas trabalham, infelizmente. Essa visão está muito forte na nossa sociedade, está bem claro agora na pandemia, bem claro. Infelizmente, poucas famílias valorizam o nosso trabalho (Lorena).

Identifica-se que as profissionais entendem que as famílias não valorizam a escola de educação infantil como um espaço de fato educativo. O tema da creche como assistencialismo se manifesta com bastante frequência, tendo sido encontrado nas narrativas de cinco das oito profissionais. Para além da escola como lugar para deixar os filhos e poder trabalhar, a ideia do assistencialismo emerge também relacionada ao cuidar, pois a necessidade de cuidado que os bebês e as crianças bem pequenas possuem representa um aspecto de pouco valor, sendo recorrentes falas como “eles acham que é só cuidar” para se referir ao que seria a visão das famílias sobre a creche.

Como apontam Barbosa e Richter (2013), a creche parece ainda uma estranha no ninho educacional, na qual o desvalor do cuidado e das especificidades da criança pequena aparecem como um dos pontos centrais. Outrossim, a premissa da educação infantil como direito da criança parece se contrapor a creche como uma demanda social crescente, uma vez que as profissionais apontam que as famílias entendem ser apenas “um lugar para deixar os filhos”, com a expectativa de que sejam bem cuidados, o que de certo modo desconsidera a necessidade real que mães e pais possuem de ter um lugar seguro onde seus filhos pequenos fiquem para que possam trabalhar. O direito da criança à creche e a necessidade da família, ao invés de serem vistos como complementares, emergem em contradição.

Embora os resultados retratem um contexto problemático, que permite inferir uma relação fragilizada entre professoras e pais – escola e família –, emerge dos dados também a percepção de que esta concepção tem sido progressivamente transformada. Índícios desse entendimento podem ser evidenciados na fala de Cecília, que apontou que o diálogo estabelecido ao longo do tempo

com as famílias de sua escola tem permitido uma mudança de visão em relação ao trabalho realizado. Cecília e Maria Vitória também relacionaram essa mudança gradual de entendimento e valorização por parte das famílias às novas gerações de pais, que demonstram maior interesse pelo trabalho que é feito na escola e pelo processo de desenvolvimento dos filhos, valorizando mais o trabalho realizado na creche.

Então tudo assim foi um tempo, muita conversa pros pais ir compreendendo que a escola é um lugar de interação, de troca, de aprendizagem. E não é só ir embora, comer, dormir, tomar banho né, para muitas famílias, ainda é, mas eu vejo que já teve um avanço muito grande (Cecília).

Então assim, eu achei o respeito bem maior, um respeito muito grande com a turma que está vindo por agora, essas novas gerações estão vindo com um respeito maior, comprometimento maior e aceitando mais a nossa função, entendendo o que realmente é o educar que nós estamos fazendo, educar e cuidar, mas que o cuidado também faz parte da função do professor de berçário. Eu acho que eles melhoraram muito a visão (Maria Vitória).

De modo geral, os resultados apontam que a construção de estratégias e caminhos efetivos de diálogo e participação que envolvam escolas, professoras e famílias ainda é um desafio a se enfrentar. Ademais, escola, pais e comunidade precisam afirmar uma aliança que tenha como foco a garantia de uma infância plena para as crianças e que torne a educação infantil um terreno fértil de convivência democrática e de formação humana, não só das crianças, mas também dos adultos, assumindo os direitos educativos da primeira infância em complementaridade às demandas das famílias na sociedade atual.

Considerando a escola como espaço público e democrático (Freire, 2012, 2015, 2020), com função social específica, coloca-se que a própria escola e os profissionais de educação precisam se assumir como responsáveis por essa reconstrução e conscientização das famílias e da comunidade de seu entorno, processo do qual todos são beneficiados e no qual a escola deve emergir como instituição educativa de grande valor social. Certamente, esse avanço carece ainda do papel ativo do poder público e do cumprimento de suas responsabilidades políticas, econômicas e educacionais.

Como segundo ponto de debate, tem-se o que as próprias professoras entendem ser a função social da educação infantil. Nesse tema, surgiu a concepção de que atuam na fase mais importante do desenvolvimento humano, somam-se outros elementos como o fato de que as experiências vividas pelas crianças na escola de educação infantil deixarão marcas que perdurarão por toda a vida adulta e que as aprendizagens desses primeiros anos também constituem a base de todo o processo de crescimento e desenvolvimento humano.

Sim, hoje eu percebo, hoje, sendo professora de educação infantil, eu percebo que nós atuamos na idade mais importante da criança, né? Até quando as pessoas falam assim que a gente ganha para brincar, eu vejo até importância nisso, na questão de a criança brincar (Helen).

Como pode-se observar, elas buscam demarcar a importância de seu papel e da escola de educação infantil com base na ideia de infância como tempo singular e determinante da formação humana. Esses resultados relacionam-se também ao papel da educação infantil na sociedade atual e no âmbito do projeto social democrático que se busca materializar.

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada (CNE, 2009, p. 5).

Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica (CNE, 2009, pp. 9-10).

Problematiza-se também que, ao narrarem sobre a função social da educação infantil e seu impacto como primeiro espaço de educação coletiva de bebês e crianças, as profissionais parecem não considerar as demandas das famílias dentro desse escopo, o que novamente recoloca a necessidade de maior articulação e reconhecimento do papel desta etapa educativa na atualidade – na vida das crianças e também de suas famílias – sem que o direito à educação seja visto como contrário à necessidade dos pais de terem um lugar seguro onde deixar seus filhos. Ao não excluir as perspectivas, demandas e expectativas das famílias, entende-se que novos elementos são incorporados ao processo de valorização da creche e da educação infantil, na qual as inúmeras motivações para a sua existência e necessidade sejam somadas, ao invés de serem vistas em contraposição ou sobreposição.

Dos diálogos, emergiu principalmente a concepção de creche e pré-escola como espaço-tempo de aprendizagem, desenvolvimento, interação e socializa-

ção, um lugar preparado e organizado para oportunizar ricas experiências às crianças, em seus primeiros anos de vida.

Mas eu vejo que hoje a creche mudou muito né? O conceito de creche mudou. Esse conceito mudou na gente também, por exemplo, antes de ser professora eu via assim né “Ai, nossa, criança ficar na creche...”, pra mim era uma judiação. E hoje eu incentivo todo mundo “Gente, bota, bota porque é muito bom, a criança se desenvolve muito mais!”. Então hoje o meu conceito de creche é um lugar de muita interação, de troca de saber, de socialização, é um lugar que está preparado para receber a criança, né? Que respeita as diversidades e a individualidade delas (Cecília).

Em linhas gerais, essa concepção de educação infantil como um espaço privilegiado e pensado especificamente para proporcionar aprendizagem, desenvolvimento, interação, socialização e brincadeiras vai ao encontro do disposto nas normativas vigentes. Estas apontam que cumprir a "função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas" (CNE, 2009, p. 5).

Finalmente, sobre os desafios postos à educação infantil brasileira na atualidade, as profissionais discutiram a necessidade de maior valorização e investimentos no setor. Lorena apontou que esse desafio é multifacetado e envolve investimentos materiais na educação infantil, a superação da desvalorização docente e, em especial, dos professores atuantes na educação infantil, além da mudança de concepção acerca desse contexto por parte do Estado e da sociedade.

Em unanimidade, emergiu dos dados a percepção de que este desafio envolve mudanças de concepções, culturais e materiais. Ou seja, tem relação tanto com a valorização e mudança de visão da sociedade – famílias, comunidade, profissionais da educação, sociedade em geral, Estado – como na materialização dessa mudança em melhores condições de trabalho, políticas públicas e investimentos na área.

Maior desafio da educação infantil na sociedade... eu acho que assim, eu acho não, é quase certeza. É assim, nós profissionais, igual te falei, eu tenho orgulho de ser professora de educação infantil, eu já valorizo, eu já sei a importância, mas eu acho que a nossa sociedade ainda não entendeu, ela ainda não compreendeu a importância da educação infantil (Andréia).

Defende-se que a função social da educação infantil envolve a urgência de o Estado assumir sua responsabilidade na educação coletiva de bebês, crianças

bem pequenas e pequenas, em um movimento efetivo de colaboração e complementaridade com as famílias. Assumir essa responsabilidade implica, entre outros fatores, a criação de mais e melhores políticas públicas para a educação infantil. Tais políticas devem abranger demandas como a ampliação da oferta de vagas, a adequação da infraestrutura física, a garantia de recursos materiais e humanos (equipes de apoio, alimentação e limpeza) e a valorização do quadro profissional especializado — gestores e professores —, assegurando direitos trabalhistas, salários dignos, planos de carreira e formação continuada em serviço. Acima de tudo, é preciso nutrir (e lutar) pelo “gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza” (Freire, 2015, p. 212).

Como é possível observar, as participantes destacaram também que uma mudança de visão acerca da educação infantil exige uma mudança de concepção acerca da própria infância, da criança, de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e de suas necessidades ao longo dos primeiros anos de vida.

Eu acho que o desafio é provar o valor que ela tem em si. As pessoas precisam entender que a criança não vai ser... não tem a fase mais importante, como eu posso dizer, não é um só quando ela tá aprendendo alfabetização, quando ela está aprendendo a ler e escrever, que aí sim ela tem que ser educada, que ela precisa de um bom professor, que ela precisa ter uma boa escola, bom norte. Eu acho que a partir do momento que a criança é gente, a partir do momento que ela nasceu, ela precisa ter todos esses cuidados, porque é logo nos primeiros dias de vida que ela já vai começar a ter contato com o mundo e aprender as coisas, né? (Maria Vitória).

Assumindo a infância como uma construção histórica, social e cultural, convoca-se a necessidade, por parte do poder público, da escola e da sociedade, de tomar consciência acerca de suas responsabilidades para com os bebês e crianças, superando também um ideal de criança irreal e inexistente que, muitas vezes, permeia o imaginário social, garantindo infâncias dignas para todas as crianças, em sua diversidade. Como aponta Del Priore (1997), a infância brasileira tem marcas históricas de um país desigual, sendo determinante considerar os diferentes contextos de vida, classes sociais, elementos culturais, étnicos e raciais, garantindo a todas as crianças seu lugar de cidadania, processo no qual a educação infantil ocupa função fundamental.

Por meio de uma formação inicial e permanente consistente, como especialistas da infância, as professoras da educação infantil precisam se colocar nesse campo de conhecimento, assumindo suas contribuições para a mudança em relação às concepções de infância, de criança e de educação infantil que ainda se fazem presentes na sociedade. Assim, cuidar e educar bebês e crianças pequenas, conferindo à educação infantil o seu devido valor social e pedagógico, é uma responsabilidade que deve ser compartilhada por todos.

Resultados italianos

Considerando a realidade italiana investigada, o primeiro ponto que emerge dos dados neste tema é que a visão da creche por parte das famílias não é única, ou seja, as educadoras e professoras indicaram que existem visões diferentes a depender de cada contexto e de cada família. Chiara que apontou que a creche é valorizada por alguns e por outros não, indicou ainda que percebe que essa visão “está mudando” e que as famílias têm passado a compreender melhor o papel da creche e entendê-la como um contexto educativo tão importante quanto a pré-escola. As narrativas de Agnese e Azzurra corroboram com essa percepção ao colocarem que a valorização e a função social variam de acordo com a família.

Depende da família, ou seja, tem famílias que entenderam o valor social e educativo da creche, enquanto outras a consideram mais como um lugar onde deixar o próprio filho. Eu não sei se também com você já aconteceu isso... enfim, depende da família, mas depende também da cultura da família (Azzurra).

Para as participantes, na visão da sociedade, a creche ainda carrega marcas de sua história e de seu nascimento como uma instituição não necessariamente educativa. As narrativas das profissionais apontaram para uma realidade na qual coabitam diferentes visões das famílias em relação a essa instituição e sua função social (de cuidado, educação, custódia, atendimento às necessidades dos pais etc.), bem como certa tensão ou desequilíbrio em relação ao que seria a função social da pré-escola: “[...] as colegas com quem fazemos a continuidade, contam que eles têm outras expectativas, veem as crianças maiores e pensam que ali já devem aprender a escrever, a ler” (Chiara).

Entende-se que a creche italiana e os serviços destinados aos bebês e crianças bem pequenas vivem uma fase de profunda transição e redefinição a nível legislativo, normativo, cultural e pedagógico. Essa transição reconhece a mudança de um serviço assistencial para o reconhecimento de sua função educacional, que agora também é incluída dentro de um sistema integrado junto à pré-escola. Essa mudança gradual em relação à creche emergiu dos dados que tratam da visão das famílias sobre essa função. Nesse sentido, algumas das participantes indicaram que essa valorização tem apresentado progressiva ampliação ao longo dos anos, sendo possível observar avanços em relação ao passado.

Francesca apontou que percebe mudanças em relação ao passado e que, graças à postura das profissionais, a creche tem sido assumida pelas famílias não somente como um lugar onde deixar as crianças para poderem trabalhar, mas também como uma oportunidade de crescimento e aprendizagem para as crianças de 0 a 3 anos. Raffaella colocou entendimento semelhante, indicando que atualmente a creche é muito mais valorizada do que era antes, apontou a

importância e a responsabilidade das educadoras em compartilhar com as famílias o valor educativo presente nesse contexto.

Na minha opinião, em relação ao passado e talvez graças a forma como nos colocamos, a creche tem sido vista não somente como um lugar para deixar a criança e ir trabalhar, né? Mas sim como uma ocasião de grande crescimento para a criança e para o próprio pai, enfim, justamente de acompanhamento. Então, eu vejo sempre os pais muito gratos, muito. Depois, por caridade, sempre tem um distraído que te entrega a criança e vai embora, enfim... mas em linha de máxima, porque tudo depende de como você se coloca, né? Se você fala sempre e só se fez cocô, se trocou as fraldas, sem nunca descer um mínimo né, é nesse momento que se vê a diferença né, e os faz entender realmente como... eu acho que comparando com o passado, as creches são vistas de uma forma diferente, de uma forma mais educativa e qualificante, não como um serviço digamos às famílias a nível prático... acho que não (Francesca).

Esses resultados podem ser analisados em acordo com as proposições normativas e pedagógicas atuais para a creche italiana, que colocam não apenas sua função de cuidado e educação como primordial para o crescimento das crianças de até três anos, mas também a necessidade de uma aliança entre a creche e as famílias, de modo que haja uma relação de confiança e colaboração tendo em vista objetivos comuns.

Também emergiu das narrativas o entendimento de que a já creche é valorizada pelas famílias Francesca, Anna e Laura, por exemplo, apontaram que as famílias assumem a creche como um ambiente de acolhimento muito íntimo, valorizando esse espaço como uma oportunidade de crescimento e de cuidado. Os resultados apontam ainda para o valor da creche como uma instituição que acompanha não apenas a criança, mas também os pais, se constituindo como um suporte importante à parentalidade.

Mas com certeza, na minha opinião, eu vejo que realmente quando vão embora eles ficam de coração partido, no sentido que de qualquer modo eu acho que a creche é vista de um modo, um ambiente muito mais íntimo e, digamos, de cuidado mesmo no geral né? E então essa passagem para a pré-escola eles veem como alguma coisa que muda tudo, mas no sentido positivo né, no sentido que... é um lugar de qualquer modo carinhoso né... de crescimento, mas também muito íntimo, mas eu não vejo isso como algo que nos tira, digamos, importância, é simplesmente um pouco diferente da pré-escola. Pelo menos é isso que sempre vi em minha experiência ao longo desses anos (Francesca).

Esses resultados vão ao encontro da anunciada aliança entre escola e família, reconhecida pela legislação atual como necessária para o atendimento de qualidade aos bebês e crianças bem pequenas, mas também apontam para a consolidação de uma cultura pedagógica específica para a creche, o que envolve as crianças e também as famílias. A parceria e corresponsabilidade aparece “nutrida por gestos concretos”, que envolvem especial atenção às possibilidades de encontro e de diálogo, tanto em situações formais como em momentos cotidianos de acolhimento (Itália, 2021).

Também as professoras Linda e Bruna indicaram que as famílias valorizam a creche e reconhecem seu valor educativo. Linda apontou que as famílias que optam pela creche o fazem tendo em vista o reconhecimento de sua importância para o crescimento das crianças e não apenas como uma necessidade relacionada ao trabalho, apontou ainda que não vê diferenças no valor atribuído pelos pais à creche e à pré-escola. Bruna colocou que as famílias contam experiências muito agradáveis vividas na creche e que encontram nesse espaço e nas educadoras uma oportunidade de apoio para si mesmos e de crescimento para as crianças.

Não, eu acho que quem faz a escolha, de alguma forma... faz a escolha para educar e crescer os filhos, não só por um discurso organizacional ou por necessidades de trabalho [...]. Sim, o grande trabalho em que também são investidos os recursos da escola é justamente o de fazer crescer esses pontos e quando isso acontece significa que enfim, sorte, energias, esforços tiveram a mesma direção. Acredito que seja indistinto tanto na creche como na pré-escola (Linda).

Em sua totalidade, a análise dos resultados sobre esse tema leva a inferir que as profissionais entendem que a creche tem sido cada vez mais valorizada pelas famílias, embora ainda existam algumas exceções nas quais os pais não reconhecem esse valor ou nas quais a veem em lugar secundário em relação à pré-escola ou como um lugar onde as crianças são acolhidas para que possam trabalhar.

Voltando-se agora ao que as participantes assumiram ser a função social do *nido* e da *scuola dell'infanzia*, destaca-se a concepção de creche como espaço de aprendizagem e de crescimento para as crianças de 0 a 3 anos. Destaca-se também a importância da creche como espaço de socialização para além do contexto familiar, de inserção em um contexto social mais amplo, o que oferece possibilidades para que as crianças “se abram ao mundo”.

Então, a função social da creche, também aqui eu colocaria sempre o inserir a criança de uma relação pequena que é contexto familiar, se abre para o mundo, ou seja, a creche é justamente o primeiro passo em direção ao mundo [...] Aqui, acima de tudo é realmente o fato de ter uma vida, enfim, uma cotidianidade diferente e então mais social, mais dentro de um grupo, de uma comunidade na creche (Azzurra).

A creche emergiu como espaço importante de ampliação dos vínculos sociais das crianças, que passam a fazer parte de um coletivo que implica outras crianças, adultos e também suas famílias. Como um ambiente social especial, a creche permite o contato vital com um ambiente mais amplo (Dewey, 1979a), uma experiência realmente educativa e que contribui para a construção de uma cultura da infância. Relacionado ao valor da creche como espaço de socialização, a função social da creche como um elemento importante de formação humana comprometida com os valores da cidadania também apareceu como ponto valorizado pelas profissionais italianas.

Certamente é um espaço de qualidade, é um valor agregado à cidadania, porque pertence como realidade, por meio de uma gestão social na qual a participação não é dada somente por recursos do território, dos recursos de uma coordenação, dos funcionários, mas daquilo que de qualquer modo é um senso cívico, um valor da própria cidade [...] então poder crescer em uma comunidade aqueles que serão os cidadãos do futuro (Linda).

Esses resultados se aproximam da função social da creche (e da pré-escola) como contextos educativos, de promoção e consolidação de cidadania e democracia. Como parte importante de um projeto social, creche e pré-escola são caracterizados como contextos abertos às famílias em sua diversidade. As profissionais reconhecem, assim, que essa construção tem início desde a creche, com a possibilidade de oferecer experiências de participação e diálogo que envolvem crianças, educadoras e famílias.

Como já indicado, outro ponto fortemente destacado em relação à função social da creche diz respeito ao seu papel como serviço voltado às famílias e ao suporte à parentalidade, ou seja, de acolhimento e orientação da família em sua integralidade.

Mas a creche, na minha opinião, é realmente um serviço que acolhe a criança e os pais juntos, e eles chegam com suas individualidades e se sentem acolhidos na creche, e a peculiaridade de estar em um grupo menor, de conviver mais ou menos com as mesmas dificuldades de crescimento, principalmente para os que estão no primeiro filho, de se confrontarem, de terem um espaço em que nós os envolvemos, para eles é de grande valia, eles saem sempre da creche muito tristes, realmente, eles... a frase principal do ano passado é “Podemos fazer mais um ano?” (risos) (Anna).

Essa perspectiva da creche como suporte à parentalidade vem reconhecida pela legislação atual que trata das orientações para a creche e para os serviços educativos destinados à primeira infância italiana (0 a 3 anos) ao indicar que

Para os pais, é um investimento que pode abrir espaço para uma sociabilidade mais ampla e para a criação de uma rede de relacionamentos que também se apoiam mutuamente. O encontro com outros pais dá a oportunidade de criar amizades e redes de apoio, de trocar experiências e habilidades, de compartilhar interesses, atividades e momentos de encontro dentro e fora do serviço (Itália, 2022, pp. 27-28).

Tanto na perspectiva das profissionais como da legislação, a creche como apoio à parentalidade se revela como um elemento distintivo e de valor, que a torna uma instituição ainda mais importante e de impacto para a sociedade atual. Ainda neste tema, emergiu dos dados também a função social da creche diante do atual cenário social no qual a maioria dos pais (mães e pais) trabalham. Com isso, ao defenderem a creche como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês e crianças bem pequenas, mas também de importante apoio para os pais, inclusive fonte de formação/informação que os ajudam em suas funções parentais, as entrevistadas italianas parecem agregar maior valorização em relação ao seu papel e a própria função social da creche, uma vez que as demandas das crianças e dos pais são vistas em complementaridade e não em oposição.

Ainda sobre a função social da creche, revelou-se certa instabilidade da creche em ser ou não assumida como escola, de fato. Laura pontuou a diferença existente entre a creche e a pré-escola, inferindo que em sua realidade já realizam experiências 0-6 anos, o que permitiu mudanças significativas e maior aproximação entre os dois contextos, entretanto, ela colocou que na pré-escola ocorre uma mudança pois é vista como “mais escola” em relação à realidade da creche. Nesse mesmo sentido, Chiara apontou que a creche ainda é vista como um serviço às famílias, enquanto a pré-escola é “reconhecida realmente como escola”, indicando que apesar das mudanças recentes este aspecto ainda não foi totalmente compreendido pela sociedade.

Então, a creche tem uma função... ainda é considerada um pouco como um serviço para a família, enquanto a pré-escola é considerada realmente como escola para o ensino e essa vertente ainda, como já mencionamos, ainda antes, isso ainda não foi muito entendido, mesmo que esteja mudando nos últimos anos, também porque está chegando, ou seja, está sendo feita muito mais formação, muito mais educação também para as famílias do que é a creche em relação à pré-escola (Chiara).

Rafaella citou que até pouco tempo a creche não era considerada para todos os efeitos uma realidade educativa, destacou ainda que essa mudança está “nos primórdios” e que uma transformação efetiva deve ser acompanhada por investimentos no setor.

Mas é uma função fundamental, porque de qualquer modo, repito, até poucos anos atrás a creche não era considerada uma realidade educativa em todos os efeitos. Isso foi um erro, no entanto, que depois é pago em termos precisos das gerações futuras, de como o serviço é investido, até mesmo o que é devolvido aos cidadãos. Isso, no entanto, tem essa atenção que estamos tentando ter, mesmo que ainda estejamos um pouco nos primórdios nesse ponto de vista, nos faz presumir que se possa esperar uma abordagem completamente diferente e que isso possa ser reforçado também em termos de recursos, incentivado (Raffaella).

Essas narrativas anunciam os desafios ainda postos à plena valorização da creche como espaço educativo e ao reconhecimento de seu status como escola. Certamente essa percepção das profissionais envolve aspectos históricos de constituição da creche e da pré-escola, seus percursos e organização até então afastados por inúmeros fatores de ordem política, organizativa e de financiamento. Nesse sentido, entende-se que a criação do Sistema 0 a 6 pode contribuir na promoção da

[...] continuidade da educação e da escolaridade, com referência especial ao primeiro ciclo de educação, apoiando o desenvolvimento de meninas e meninos em um processo unitário, no qual as várias partes do sistema integrado de educação e instrução do sistema educacional cooperam por meio de atividades de planejamento, coordenação e formação conjuntos (Decreto Legislativo n. 65, 2017).

De todo modo, enfrentar os desafios postos para o pleno reconhecimento da creche como escola envolve lidar com as controvérsias ainda presentes no cenário educativo atual e investir em mudanças tanto em aspectos de organização dos serviços de creche e pré-escola e nas políticas públicas como na formação dos profissionais e no planejamento curricular da educação da infância (Infantino, 2019).

Observa-se que as participantes reconheceram mudanças e uma maior aproximação entre creche e pré-escola, tanto a nível de valorização por parte das famílias como de sua função social como espaço educativo, mas um certo desequilíbrio no qual a pré-escola é reconhecida como “mais escola” ainda se fez presente. Entende-se que a criação do sistema e suas consequências efetivas nos diferentes territórios comportam grande potencial, mas também complexidades organizativas e culturais a serem superadas coletivamente pelas profissionais e, obviamente, pelo poder público.

A problemática levantada pelas profissionais se alinha fortemente aos desafios que elas identificaram para a consolidação do Sistema 0-6, sendo um dos desafios identificados exatamente a maior clareza sobre o papel social da creche e o seu

reconhecimento como espaço educativo tão importante quanto os demais níveis educacionais. Linda destacou as mudanças recentes como fruto de uma demanda e exigência social, não somente na Itália, mas também a nível internacional, no qual se convocou a uma maior atenção à infância e aos seus direitos.

[...] devo dizer que se nos últimos anos o serviço... se a educação era considerada da escola primária ou fundamental em diante, justamente diante dessa grande sensibilização que aconteceu, que a própria sociedade exigiu, em tantas realidades, ou seja, não só na Itália, mas eu diria a nível internacional, com um olhar atento à infância, aos direitos da infância, com certeza sensibilizou uma opinião pública maior a reconhecer a educação desde os 0-3 anos, motivo pelo qual se chegou ao sistema integrado ou se gostaria de consolidar o sistema integrado 0-6 (Linda).

Nesse sentido, os dados confirmaram a realidade atual como um momento de grande transformação da educação da infância italiana, cenário no qual creche e pré-escola devem se consolidar como direito dos bebês e crianças e suas famílias. A efetivação do sistema apareceu com frequência nas entrevistas, uma vez que nos dois contextos italianos investigados – Roma e Modena – as escolas realizavam experiências nesse sentido.

Em Roma, as profissionais relataram que a creche e a pré-escola formam um *Polo 0-6*, que se efetiva por diversas formas de troca e de comunicação, com encontros entre as educadoras e professoras, trocas de informações sobre as crianças ingressantes na pré-escola, visitas entre nos espaços, além da passagem automática das crianças da creche para a pré-escola, localizadas no mesmo quarteirão. Também em Modena se evidenciou uma experiência 0-6, ao passo que a escola na qual as entrevistas foram realizadas contava com agrupamentos tanto de crianças de 0-3 anos como de 3-6 anos. Nesse contexto, educadoras e professoras coabitavam a mesma estrutura e ambiente de trabalho, o que indica experiências de materialização do recém-criado Sistema 0-6.

Apesar das narrativas indicarem experiências frutíferas de maior aproximação e articulação entre a creche e a pré-escola, os resultados indicam que problemáticas ainda se fazem presentes. Raffaella apontou que o maior desafio do contexto atual é exatamente a compreensão do sistema integrado, pois este ainda não foi totalmente entendido e sua materialização envolve reconhecer creche e pré-escola “como um bloco único”, sendo necessário lutar por “esse modo de fazer escola”.

O maior desafio é justamente deixar claro que um que é um sistema integrado educativo 0-6, quer dizer, esse discurso não é bem entendido, por quê? Porque a faixa 0-3, que ainda é considerada quase como propedêutica ao desenvolvimento, então, enquanto esse legado ainda existir e que só nós podemos tentar quebrar e seguir em frente,

justamente com investimentos, buscando recursos e tentando incentivar esse modo de fazer escola, ver como o 0-6 é realmente um bloco único, ou seja, como se fossem realmente um percurso único, que não seja fragmentado, porque ali onde a realidade for fracionada, depois se dispersam, não se valorizam. Enfim, o 0-6 deveria ser uma realidade, que deveria ser incentivada e sobretudo ampliada na realidade da sociedade (Raffaella).

A análise das narrativas pelo viés dos documentos que tratam do sistema 0-6 anos leva à problematização de que torná-lo realidade envolverá uma série de fatores que garantam a qualidade e coerência de políticas públicas e das práticas educativas, como:

[...] o acesso, graças a uma capilaridade difundida em todo o país; o pleno profissionalismo dos profissionais, apoiados em suas escolhas pedagógicas e didáticas, em projetos de pesquisa, em intercâmbios com diferentes realidades, em reflexões colegiadas sobre suas próprias ações educativas; o currículo de bem-estar, baseado no reconhecimento das diferenças pessoais e facilitando as transições entre as diversas instituições educativas; monitoramento e avaliação com base na auto e heteroavaliação; regulamentações nacionais, regionais e locais para garantir a qualidade da oferta, os direitos das crianças, dos funcionários e dos pais; financiamento estrutural adequado para consolidar o existente, aumentar e qualificar a oferta (Itália, 2021, p. 7).

Para tal, elevar a creche como espaço educativo, como escola, para todos os efeitos e em todos os territórios parece uma premissa básica no alcance desses objetivos. Não obstante, é necessário reconhecer que muito já foi feito nesse sentido e que cada vez mais a creche tem provado seu valor social e educativo, transformando progressivamente sua natureza assistencial original e se estabelecendo cada vez mais como um contexto de aprendizagem e desenvolvimento que envolve crianças, educadoras e famílias (La Rocca et al., 2020).

Eu penso que o maior desafio seja o social, aquele do qual falamos agora há pouco, quer dizer, de entender a importância desse papel. E repito, penso que estamos trabalhando, com o tempo (Laura). Que seja considerada igual aos outros níveis escolares. Ou seja, ainda hoje não é assim. A criança, a formação da criança começa desde quando ela nasce e deve ter o mesmo valor, o mesmo peso das outras faixas etárias, dos outros níveis de ensino (Chiara).

Paralelamente à maior valorização, emergiu dos dados também a necessidade de ampliação da creche em território italiano. Em diferentes entrevistas,

surgiram elementos que indicam o cenário ainda difícil no que diz respeito ao atendimento em creches, muitas vezes inexistentes em alguns territórios, principalmente no Sul do país. A exemplo, Chiara relatou que em sua cidade natal ainda hoje não existem creches públicas.

A pré-escola sim, a creche não, porque em Puglia, no sul, as estruturas de 0 a 3 anos são muito limitadas, agora em 2000, enfim, desde 2015, 16 começaram avançar um pouco, antes não... e são todos privados, não estatais, de público não tem nada.

Pesquisadora: Nem hoje?

Chiara: Não, pelo menos falo sobre a minha cidade e seus arredores... é muito difícil encontrar algo que seja administrado em nível público (Chiara).

Em outro ponto da entrevista, ela reiterou que acredita que a creche ainda não se constitui como um espaço de qualidade em toda a Itália, uma vez que é ausente em muitos territórios, diferentemente das pré-escolas que são públicas, estruturadas e disponíveis nas diversas regiões. Também Anna defendeu a necessidade de uniformizar e ampliar o atendimento em creche, destacando as diferenças entre as regiões, de modo que todos os bebês e crianças tenham a possibilidade de frequentá-la e de viver experiências de qualidade. Ela destacou a legislação nacional 0-6 como um passo importante nesse sentido, indicando a utopia de que todas as crianças tenham a oportunidade de estar nesses espaços.

Como já citado anteriormente, de acordo com dados do *Osservatorio sui Conti Pubblici Italiani*, a Itália ainda encontra uma série de obstáculos para efetivar as metas em relação ao atendimento educacional às crianças de até três anos de idade, uma vez que se encontra abaixo da meta de 33%, o que implica em um alto investimento financeiro da parte dos municípios e do Estado para a sua ampliação (Osservatorio sui Conti Pubblici Italiani [OCPI], 2020).

Como último ponto destacado pelas entrevistadas como desafios postos à educação da infância na sociedade atual, emergiu o entendimento de que esse desafio está vinculado ao compromisso/função social de formar pessoas para o futuro, pessoas que tenham como valores o respeito, a responsabilidade e a cidadania.

O maior desafio... é criar e formar um cidadão do futuro, completo, responsável, que se preocupe acima de tudo, que tenha respeito pelos outros, pelo menos eu digo isso, ou seja, se penso nas minhas crianças, gostaria que fossem crianças formadas em suas personalidades, independente dos objetivos que alcancem, mas a primeira coisa que sejam, que tenham respeito, respeitar e cuidar de tudo ao seu redor, que pode ser o meio ambiente, que podem ser as pessoas, que também podem ser as diferenças. Ou seja, portanto, isso... a educação deve, para o futuro devemos, nós temos uma grande responsabilidade, nós educa-

dores, é transmitir, difundir, ser exemplo desses valores que são os valores da convivência, do respeito e de aceitar as diferenças (Azzurra).

Retomando elementos sobre o que entendem ser a função social da creche e da pré-escola, esses dados vão ao encontro da concepção dessas instituições como de grande valor e impacto na formação da sociedade e no desenvolvimento da democracia e do respeito ao outro, encontrando subsídios nas discussões anteriormente tecidas neste texto, principalmente em relação aos postulados de Dewey, Freire e Malaguzzi.

Tendo em vista esse objetivo, o Sistema 0 a 6 anos deve ser formado por contextos abertos às famílias que hoje habitam comunidades com suas diferentes histórias e origens sociais. Deve acolher as diferenças de trajetórias de vida, identidades, tempos de crescimento, métodos relacionais e concepções de educação como condições para construir uma base comum de convivência, envolvendo adultos e crianças. Essas trajetórias possuem um grande valor para a construção da cidadania, pois formam as pessoas de modo que aprendam a respeitar e a conviver com as diferenças, a negociar seus desejos, expectativas, opiniões, pontos de vista, a combater estereótipos de modo a construir uma visão de mundo e de sociedade mais ampla (Itália, 2021).

6.5 Realidades brasileira e italiana: perspectivas em diálogo

Entende-se que a pesquisa permitiu aproximar e compreender, com maior profundidade, os múltiplos aspectos que compõem a complexidade de cada contexto de educação infantil investigado. Brasil e Itália, cada qual com suas realidades, desafios e culturas sociais e pedagógicas particulares, ainda têm um longo caminho a percorrer para a plena garantia do direito dos bebês e das crianças à creche e a uma educação de qualidade na primeira infância. Nessa luta e nessa busca, o compartilhamento de olhares e experiências pode constituir-se como força motriz rumo à utopia que encanta e impulsiona o campo educacional em sua articulação com o projeto de progresso social, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Após a realização deste estudo, pode-se refletir sobre como a investigação ampliou as ideias iniciais das quais se partiu, trazendo contributo preciosos, principalmente ao se considerar o diálogo entre duas realidades tão diferentes, as quais buscou-se contextualizar e discutir, não em sentido comparativo, mas sim de troca e contribuição mútua. Brasil e Itália, seus educadores(as) e professores(as) têm um percurso histórico e progressivo de conquistas em prol da infância e da sua educação, conquistas essas que nunca foram facilmente alcançadas, pelo contrário, são frutos de muitas lutas em busca daquilo que se acredita e se sonha em oportunizar aos bebês e crianças nas instituições de educação infantil.

Considerando os diversos pontos de distanciamento e aproximação entre as

realidades brasileira e italiana, pode-se destacar algumas questões. No que tange à formação inicial das educadoras e professoras, os resultados brasileiros mostraram que as profissionais avaliaram seus cursos de formação inicial como pouco contributivos para o trabalho na creche, a invisibilidade dos bebês e crianças bem pequenas nessa formação também foi evidente e os resultados mostraram que o conhecimento teórico foi pouco valorizado pelas entrevistadas brasileiras, o que dificulta o reconhecimento do valor da práxis no trabalho educativo. Destacou-se ainda que as narrativas que vão na contramão desses resultados gerais emergem da única participante da pesquisa formada em uma universidade pública, o que permite problematizar a qualidade dos cursos de formação inicial de professores no Brasil, cada vez mais aligeirados e superficiais.

Da perspectiva italiana, tem-se uma diversidade de percursos formativos das participantes, nos quais algumas tiveram acesso a conteúdos específicos e outras não. Apesar disso, as entrevistadas consideraram seus cursos de formação como muito contributivos para o trabalho que realizam, indicando ser a base de sua atuação e estabelecendo forte relação entre a teoria e a prática. Em ambos os contextos, os resultados apontaram para a valorização dos estágios como possibilidade de conhecer a realidade concreta da escola, tema no qual se discutiu a importância do diálogo e reflexão sobre essas experiências de modo a se constituir como um espaço de integração entre teoria e prática para as futuras professoras/educadoras.

Também como ponto de aproximação, constatou-se o grande impacto da escola e do grupo de colegas como contexto formativo, com a possibilidade de aprender com os pares mais experientes, sendo essa uma experiência muito significativa, principalmente no início da carreira. A realidade italiana demonstrou elementos que se destacaram ao se considerar o formato de trabalho coletivo no qual as educadoras e professoras atuam em grupo de duas ou mais profissionais em uma mesma turma, o que potencializa a possibilidade de trocas e reflexão entre pares.

Já nas concepções das profissionais sobre o trabalho educativo na creche, as brasileiras assumiram uma concepção de bebê e criança bem pequena como ser em construção, em desenvolvimento, destacando que já possuem saberes que precisam ser considerados. Da perspectiva italiana, emergiu a concepção de criança como ser competente, que tem a relação como necessidade fundamental. Considerando os modos de aprendizagem e desenvolvimento, em ambos os contextos pesquisados, as participantes trouxeram a aprendizagem que se dá experiência, sendo possível analisar como esse conceito tem adentrado os espaços da educação infantil, trazendo a ideia de que a criança aprende quando tem a possibilidade de explorar e agir ativamente, também se destacaram outras formas como a interação, a relação, a observação e a imitação. Em sua totalidade, os resultados identificaram a centralidade do brincar no contexto da creche, sendo o modo principal no qual as crianças conhecem o mundo e se expressam, fato amplamente reconhecido pelas profissionais.

Em relação ao cuidado e educação na creche, os resultados brasileiros mos-

traram a existência de uma problemática cisão entre esses dois conceitos. As profissionais articularam o conceito de cuidado diretamente às atividades de atenção pessoal como banhos, trocas de fralda e momentos de alimentação, relatando um cuidado que “infelizmente” sobressai no cotidiano da creche devido à alta demanda, baixo número de auxiliares e grande quantidade de crianças por turma. Esse cenário é agravado pela organização do trabalho coletivo proposta pelo município brasileiro investigado, que coloca auxiliares sem formação e contratadas por regime de terceirização para a atuação na creche, o que acaba por delegar as atividades de atenção pessoal a essas funcionárias, enquanto a professora é responsável pelo planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Já os resultados italianos apresentaram um conceito amplo de cuidado, relacionado não apenas ao cuidado com o corpo, mas ao cuidado com o outro em suas necessidades, ao cuidado com o ambiente, ao cuidado nas relações. Neste tema, as educadoras e professoras entrevistadas compartilharam seu entendimento de que ambos andam juntos no processo educativo.

Em relação ao papel da educadora/professora na creche, emergiram como pontos de aproximação sua função em mediar, estimular e promover aprendizagens, sendo muito citada a importância da organização do ambiente. Os resultados brasileiros levaram a problematização de alguns fatores como a relação entre o trabalho na creche e uma função maternal estabelecida pelas participantes. Da perspectiva italiana, a relação estabelecida entre a educadora e a criança emergiu como ponto central, também destacaram seu papel em propor, estimular e organizar o ambiente de modo adequado. Em unanimidade, educadoras e professoras defenderam o papel da creche no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, destacando a importância do desenvolvimento da autonomia.

De modo geral, as concepções das profissionais da pré-escola (brasileiras e italianas) não divergiram daquelas anunciadas pelas profissionais da creche. Porém, discutiu-se que as professoras que atuam com as crianças maiores entendem o trabalho educativo na creche como algo que exige mais responsabilidade e uma capacidade de captar e interpretar desejos, necessidades e interesses dos bebês e crianças, uma vez que eles não se comunicam verbalmente. Embora esses resultados sejam muito mais fortes e evidentes no contexto brasileiro, no qual as professoras da pré-escola colocaram claramente a docência na creche como algo mais difícil e mais trabalhoso, algumas nuances aproximam os dois contextos, ao passo que as italianas também destacaram a pouca autonomia, o choro, a fragilidade e a ausência de comunicação verbal como fatores que diferenciam a atuação na creche.

Sobre os saberes, conhecimentos, competências e teorias que consideram importantes para esse trabalho, tem-se como ponto de aproximação que as profissionais entendem que essa é uma profissão que exige muitos conhecimentos e formação permanente, destacando aqueles relacionados ao desenvolvimento infantil, ponto levantado em ambos os contextos de pesquisa. As

participantes brasileiras também defenderam essa ideia, mas não emergiram bases teóricas sólidas, já as profissionais italianas destacaram principalmente Maria Montessori e autores da psicologia como referências, apontando a importância do saber teórico para essa atuação. A empatia emergiu como uma competência importante para as italianas, ao passo que permite às educadoras entrarem em relação com os bebês e crianças, captarem e interpretem suas necessidades e interesses.

Sobre os elementos motivadores e desmotivadores do trabalho educativo na creche na perspectiva das profissionais, considerando a realidade brasileira, identificou-se como a desvalorização social e profissional ainda se fez presente no contexto investigado, embora as profissionais usufruam de mesmo salário e status profissional. A problemática do trabalho coletivo, no qual as professoras são responsáveis pelas crianças e por profissionais sem formação, também emergiu como um ponto determinante nesse contexto. Como outros fatores de impacto, identificou-se a quantidade de crianças por turma, o cuidar, o medo, o desgaste físico e a relação com as famílias, que se revelou muitas vezes um fator difícil para as professoras. Por outro lado, semelhante às narrativas das professoras italianas, o que encanta no trabalho com os bebês e crianças bem pequenas é a relação afetiva que se estabelece com eles, bem como a possibilidade de acompanhar e contribuir com sua aprendizagem e desenvolvimento, sendo essa a principal fonte de satisfação profissional.

No contexto italiano, foi possível identificar como pontos desmotivadores/dificultadores para a atuação na creche o desgaste físico presente nessa profissão, bem como a questão da autonomia das crianças e suas possibilidades de comunicação verbal (se aproximando dos resultados brasileiros). Nesse contexto, também se observou que parte das profissionais assumem a entrada na pré-escola como uma forma de crescimento profissional, uma vez que remuneração salarial é maior e que educadoras de creche e professoras de pré-escola não possuem o mesmo status profissional.

Finalmente, discutiu-se a visão da creche e da educação infantil na sociedade brasileira e italiana atualmente. Como primeiro ponto de aproximação, tem-se que as profissionais entendem que a creche tem sido mais valorizada ao longo dos anos pelas famílias, superando progressivamente suas raízes assistencialistas. Na discussão dos resultados brasileiros, emergiram diferentes ideias sobre o tema, que apontam tanto para uma mudança progressiva na qual a creche tem sido mais valorizada, como aquelas que apontam para desvalorização por parte das famílias, indicando a presença de uma visão assistencial e desinteresse por parte dos pais em relação às experiências que as crianças realizam nesse espaço, também em detrimento da pré-escola.

Na realidade italiana, também emergiu o entendimento de que existem diferentes visões e posturas por parte das famílias, nas quais algumas valorizam e se interessam pelo trabalho das educadoras, enquanto outras a veem como um momento antes da pré-escola. Porém, as narrativas apontaram para a percepção de uma mudança nesse cenário e que a creche tem sido cada vez mais

valorizada, as educadoras destacaram ainda a especificidade da creche como espaço mais íntimo, afetivo e acolhedor, reiterando sua função de suporte à parentalidade.

Nesses diálogos, ficou evidente certa tensão e desequilíbrio entre a função social da creche e da pré-escola, com destaques acerca da importância da creche ser reconhecida como escola, de fato. As italianas apontaram para a necessidade de maior valorização da creche e sua função social tendo em vista a construção de uma sociedade melhor e mais democrática, apontando para os desafios da consolidação a nível nacional de um Sistema Integrado 0-6.

Em ambos os contextos investigados, as participantes indicaram a necessidade de avanços na consolidação da educação da infância, sendo determinante maior valorização, investimentos e políticas públicas no setor, bem como o pleno reconhecimento da própria infância e das suas especificidades por parte da sociedade. Em sua totalidade, os resultados apontaram que a creche de qualidade como um direito de todos os bebês e crianças bem pequenas é ainda um grande desafio, tanto para o Brasil como para a Itália.

De modo geral, os resultados discutidos nesta obra permitem inferir que as concepções das educadoras/professoras sobre o trabalho educativo na creche mantêm íntima relação com os aspectos objetivos da docência e com as condições de trabalho das profissionais, mas também com aspectos subjetivos, como as relações entre as professoras/educadoras no contexto da escola, a relação de qualidade com os próprios bebês e crianças, a parceria com os pais e a cultura pedagógica local. Em uma dinâmica complexa, essas duas dimensões se articulam e são interpretadas de diferentes formas pelas profissionais, delimitando a construção de suas concepções e identidades profissionais.

Ao analisar a realidade brasileira, foi possível identificar uma série de elementos que contribuem para a construção das concepções das profissionais da educação infantil, discutindo-se firmemente a necessidade de investimentos e políticas públicas efetivas na área, de superação de rupturas históricas e de desvalorização da creche, bem como sobre a necessidade de uma formação inicial e continuada que permita às professoras a construção de uma práxis profissional que reconheça e valorize as especificidades da docência na creche.

Da perspectiva italiana, identificou-se concepções bastante coerentes ao conhecimento hoje disponível sobre a educação e cuidado com a primeira infância, bem como o reconhecido valor de uma maior articulação entre teoria e prática no trabalho das educadoras e professoras. Nesse contexto, foi possível evidenciar a influência de uma cultura pedagógica específica para a creche, que promove sua valorização e construção identitária, mesmo diante de certa desvalorização do status da própria creche e das educadoras a nível social/profissional. Com isso, discutiu-se a importância de superar hierarquias e buscar novas formas de aproximação entre creche e pré-escola, de modo a consolidar o Sistema Integrado 0 a 6 anos.

Esta pesquisa, por sua amplitude e profundidade, abriu muitas linhas de debate, as quais nem todas foram esgotadas ao longo deste texto, tanto por ne-

cessidade de foco como por limitações de âmbito temporal e investigativo. Apesar disso, reafirma-se a importância de educadores/as, professores/as, pesquisadores/as do campo da educação da infância não perderem aquilo que já foi experienciado, mas também o que ainda é possível ser e fazer ser em prol das crianças, suas infâncias, suas aprendizagens, suas vidas e de suas famílias. E, nesse sentido, o diálogo entre as realidades brasileira e italiana certamente tem muito a contribuir.

Referências

- ALVES, L.A.M. (2010). República e educação: dos princípios da escola nova ao manifesto dos pioneiros da educação. *Revista da Faculdade de Letras – HISTÓRIA*, 11, 165-180.
- ANGOTTI, M. (2007). Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M.A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado: Construindo um futuro* (pp. 277-292). Artmed.
- ANTONIETTI, M., & PINTUS, A. (2019). Per un'educazione 'oltre la soglia' nella prima infanzia: premesse teoriche, prospettive e auspici. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 9(29), 39-46. <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/421>
- ARAÚJO, J.M., & ARAÚJO, A.F. (2007). Maria Montessori: infância, educação e paz. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M.A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado: Construindo um futuro*. Artmed.
- ARAÚJO, S.B. (2018). A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied para a educação e cuidados a pessoas entre o nascimento e os três anos. In J. Oliveira-Formosinho & S.B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 139-160). Porto Editora.
- BARBIERI, N.S. (2015). *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia: Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*. Libreria Editrice Università di Padova.
- BARBOSA, M.C.S., & RICHTER, S.S. (2013). Creche: Uma estranha no ninho educacional. *Dialogia*, (17), 75-92. <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4410/2553>
- BARBOSA, M.C.S., CANCIAN, V.A., & WESHENFELDER, N.V. (2018). Pedagogo generalista – professor de Educação Infantil: Implicações e desafios da formação. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, 27(51), 45-67. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/4966/3173/>
- BARBOSA, M.C.S. (2010). Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In *Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais para a educação infantil*. Ministério da Educação.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Martins Fontes. (L.A. Reto & A. Pinheiro, Trans.).
- BOBBIO, A. (2020). “Tra adozioni e restauri”. Note epistemologiche sull’epistemologia della ricerca e sulla proposta pedagogica di Loris Malaguzzi. *RELADEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2), 85-93. <http://www.reladei.net>
- BOFF, D.S., & BAHIA, S.B. D. M.H. (2021). Profissão docente: Formação inicial e a dicotomia teoria-prática. *Revista Inter Ação*, 46(2), 810-825.

- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- BONDIOLI, A. (2017). Come formare educatori e educatrici di infanzia 0-6. *Pedagogia Oggi*, (2), 59-73. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2385/2143>
- BONDIOLI, A., MACINAI, E., BALDUZZI, L., & GRANGE, T. (2018). Pedagogia dell'infanzia tra passato e presente. *Pedagogia Oggi – Rivista SIPED*, 15-32. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2997>
- BONDIOLI, A., & MANTOVANI, S. (1998). *Manual de educação infantil: 0 a 3 anos* (9a ed.). ArtMed.
- BRASIL. (1996, 20 de dezembro). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm
- BRASIL. CONSELHO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. (1999). *Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2006). *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2006). *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2009). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes_curriculares_nacionais_infantil.pdf
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2018). *Parâmetros nacionais de qualidade da educação infantil*. <https://educacao.caieiras.sp.gov.br/img/download/parametros-qualidade.pdf>
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2009). *Parecer Homologado n. 20, de 09 de abril de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2015). *Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior*. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2009). *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RES-CNE005_2009.pdf
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (2012). *Brinquedos e brincadeiras de creches: Manual de orientação pedagógica*. Ministério da Educação.
- BRUNER, J. (2008). *Actos de significado*. Edições 70.
- BRUNER, J. (1997). *Atos de significação* (S. Costa, Trad.). Artes Médicas.
- CAMPOS, M.M. (2012). Infância como construção social: Contribuições do campo da pedagogia (pp. 11-20). In A.F. Vaz & C.M. Momm (Orgs.), *Educação infantil e sociedade: Questões contemporâneas* (189 p.). Nova Harmonia. <https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>
- CAPPERUCCI, D. (2018). *Formare insegnanti competenti: Il ruolo del tirocinio*. Università degli Studi di Firenze.
- CARVALHO, R.S., & RADOMSKI, L.L. (2017). Imagens da docência com bebês: Problematizando narrativas de professoras de creche. *Série-Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 22(44), 41-59.
- CATARSI, E. (2008). *Percorso tematico: Nidi e servizi per l'infanzia*. Istituto degli Innocenti Firenze, 1.
- CORNACCHIA, M., & MADRIZ, E. (2017). La liquidità dell'educatore: Note per una formazione sostenibile. *MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini e suggestioni*, 7(1). <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/945-2017-06-26-13-48-11.html>
- COUTINHO, A.S. (2017). As políticas para a educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasil: Avanços e (possíveis) retrocessos. *Laplage em Revista*, 3, 19-28. <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756521004/html/>
- COUTINHO, H.R. DO N., FRANÇA-CARVALHO, A.D. DE P., & ALCOFORADO, J.L.M. (2023). A cultura pedagógica e suas dimensões estruturantes. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 16(2), 546-565. <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/377>
- CUNHA, M.I. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2). <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>
- DEL PRIORE, M. (Org.). (1997). *História das crianças no Brasil* (7ª ed.). Contexto.
- DEMARTINI, P. (2003). *Professoras de crianças pequenininhas: Um estudo sobre as especificidades dessa profissão* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- DEMETRIO, D. (1992). *Micropedagogia: La ricerca qualitativa in educazione*. La Nuova Italia.
- DEWEY, J. (1979a). *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação* (G. Rangel & A. Teixeira, Trad.; 4. ed.). Ed. Nacional.

- DEWEY, J. (1979b). *Experiência e educação* (G. Rangel & A. Teixeira, Trad.; 3. ed.). Companhia Editora Nacional.
- DI RIENZO, P. (2023). Narrative approach in the portfolio method for adult education: Guidance for the recognition of competences in the perspective of lifelong learning. In V. Boffo & R. Egetenmeyer (Eds.), *Re-thinking adult education research: Beyond the pandemic*.
- DOURADO, M. (2020). Notas sobre terminologias/Prólogo. In C. Rinaldi, *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender* (V. Cury, Trad.; 11ª ed.). Paz e Terra.
- DUARTE, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, 24, 213-225. <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>
- EDWARDS, C., GANDINI, L., & FORMAN, G. (Orgs.). (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio* (D. Batista, Trad.; v. 1). Penso.
- FALK, J. (Org.). (2016). *Abordagem Pikler, educação infantil*. Omnisciência.
- FALK, J. (Org.). (2021). *Educar os três primeiros anos: A experiência Pickler-Lóczy* (4ª ed.). Associação Pikler Brasil.
- FARIA, A.L.G. DE. (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M.A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo um futuro* (pp. 277-292). Artmed.
- FARIA, A.L.G. DE., & SILVA, A. (2018). Loris Malaguzzi: Por uma cultura da infância. *Revista Educação: Dossiê Cultura e Sociologia da Infância*, 98-111.
- FÁVERO, O. (2008). Coerência. In D.R. Streck, E. Redin, & J.J. Zitkoski (Orgs.), *Dicionário Paulo Freire* (2ª ed.). Autêntica.
- FERNANDES, J.R., & DI RIENZO, P. (2022, abril). Atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação de adultos em vulnerabilidade na pandemia. *MeTis*.
- FIALHO, L.M.F., & SOUSA, F.G.A. DE. (2021). A formação do pedagogo em reflexão. *Plurais: Revista Multidisciplinar*, 6(3), 171-186. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/8600/9061>
- FILHO, L.M. DE F., & ARAÚJO, V.C. DE (Orgs.). (2016). *História da educação e da assistência à infância no Brasil* (v. 1, p. 243-270). EDUFES.
- FINCO, D., GOBBI, M.A., & FARIA, A.L.G. DE (Orgs.). (2015). *Creche e feminismo: Desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Edições Leitura Crítica; Fundação Carlos Chagas.
- FIORUCCI, M., & LOPEZ, G. (Orgs.). (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del'900: Pedagogia interculturale e sociale*. Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre; Roma Tre-Press.
- FOCHI, P., & STOCK, B.S. (2022). Contribuições de Elinor Goldschmied e Donald Winnicott para os cuidados e a educação dos bebês. In I.K. Marin & M.T.V. de Carvalho & R.O. de Aragão (Orgs.), *Quem é o bebê hoje: A constituição do humano na contemporaneidade* (2022). Blucer.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

- FREIRE, P. (2012). *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar* (23ª ed.). Civilização Brasileira.
- FREIRE, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (51ª ed.). Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2020). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (27ª ed.). Paz e Terra.
- FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. (2020). *Desafios do acesso à creche no Brasil: Subsídios para o debate* (69 p.). <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/desafio-acesso-creche-brasil/>
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. (2019, abril). *Um mundo pronto para aprender: Dar prioridade à educação na primeira infância de qualidade*. <https://www.unicef.org/media/57936/file/Um-mundo-pronto-para-aprender-resumo-2019.pdf>
- GANDINI, L., & EDWARDS, C. (2002). *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil* (D.E. Burguño, Trad.). Artmed.
- GARDNER, H. (2016a). Prefácio. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio* (D. Batista, Trad.; v. 1, pp. 13-16). Penso.
- GOLDSCHMIED, E., & JACKSON, S. (2008). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Artmed.
- GONZALEZ-MENA, J., & EYER, D.W. (2014). *O cuidado com bebês na creche: Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas* (9ª ed.). AMGH.
- GUIMARÃES, C.M. (2017). A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*, 18(38), 81-142.
- HOYUELOS, A. (2022). Loris Malaguzzi. Una biografía pedagógica. De 1920 a 1945. *RELAdEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2). <http://www.reladei.net>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. (2022). *Censo Escolar 2021: Divulgação dos resultados*. https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf
- INFANTINO, A. (2019). Definindo uma estrutura para 0 a 6 anos de idade. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 36-50.
- INFANTINO, A. (2017). Quale educazione da zero a sei anni? Prospettive legislative e nuove sfide culturali per i servizi educativi italiani. *Revista Zero-a-Seis*, 19(36), 166-176. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p166>
- INFANTINO, A., & ZUCCOLI, F. (2018). Currículo zero-seis: Conhecimentos feitos de descobertas e reflexões. *Revista Linhas*, 19(40), 16-37. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723/819402018016/pdf>

- ISTITUTO SUPERIORE PER LA PREVENZIONE E LA SICUREZZA DEL LAVORO. (2005). *Osservatorio Nazionale Epidemiologico sulle condizioni di salute e sicurezza negli ambienti di vita: Servizi educativi da 0 a 3 anni*.
- ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA. (2021). *Report: Nidi e Servizi Integrativi per la Prima Infanzia – Anno Educativo 2019/2020*. https://www.istat.it/it/files/2021/11/REPORT_ASILI-NIDO-2019-2020.pdf
- ITÁLIA. (2017). *Decreto Legislativo n. 65, 13 aprile 2017: Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>
- ITÁLIA. (2015). *Legge n. 107, 13 luglio 2015: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- ITÁLIA (1971). *Legge n. 1044, 6 dicembre 1971: Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/12/15/071U1044/sg>
- ITÁLIA. (1925). *Legge n. 2270, 10 dicembre 1925. (1925, 10 dicembre). Protezione e assistenza della maternità e dell'infanzia*. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1925-12-10;2277~>
- ITÁLIA. (2016). *Legge n. 2443: Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogo*. https://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DDLPRES/0/980756/index.html?part=ddlpres_ddlpres1
- ITÁLIA. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE. (2021). *Decreto Ministeriale n. 334, 22 novembre 2021: Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei"*.
- ITALIA. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE. (2022). *Decreto ministeriale n. 43, 24 febbraio 2022: Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia"*.
- KÁLLÓ, E., & BALOG, G. (2021). *As origens do brincar livre* (2ª ed.). Omnis-ciência.
- KUHLMANN JR., M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Mediação.
- KUHLMANN JR., M. (2000a). Educando a infância brasileira. In E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga (Orgs.), *500 anos de educação no Brasil* (pp. 469-496). Autêntica.
- KUHLMANN JR., M. (2000b). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 5-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501402>
- KUHLMANN JR., M. (2002). A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In M. Kuhlmann Jr., & M.C. de Freitas (Orgs.), *Os intelectuais na história da infância* (pp. 459-501). Cortez.
- KUHLMANN JR., M., & FERNANDES, R. (2004). Sobre a história da infância. In L. M. Faria Filho (Org.), *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)* (pp. 15-33). Autêntica.

- LA ROCCA, C., SMERIGLIO, M., & TASSONE, G. (2020). Il Nido nel sistema integrato “zerosei”: le caratteristiche professionali emergenti. *Ricerche Pedagogiche*, LIV(214), 145-170. https://www.edizionianicia.it/wp-content/uploads/2022/03/08-Il-Nido-nel-sistema-integrato-_zerosei_-La-Rocca-Smeriglio-Tassone.pdf
- LEITE, Y.U.F., & LIMA, V.M.M. (2010). Cursos de pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? *Ensino em Re-vista*, 17(1), 69-93.
- LÜDKE, M., & ANDRÉ, M.E.D. (1998). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. E.P.U.
- MALAGUZZI, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio* (v. 1, pp. 57-98; Trad. D. Batista). Penso.
- MICHAELIS. (2008). *Dicionário escolar língua portuguesa: nova ortografia conforme acordo ortográfico da língua portuguesa*. Melhoramentos.
- MINAYO, M.C. DE S. (1994). (Org.). *Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade* (17. ed.). Vozes.
- MINISTERO DELL’ISTRUZIONE E MINISTERO DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. (2021). *Sistema integrato 0-6*. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/sezioni-primavera.html>
- MONTESORI, M. (2017). *A descoberta da criança: pedagogia científica* (2ª ed.; Trad. P.A.A. Brunetti). Kírion.
- MONTESORI, M. (1987). *Mente absorvente* (Trad. W. F. R. de Carvalho). Editora Nórdica.
- MONTESORI, M. (1965). *Pedagogia científica: a descoberta da criança* (Trad. A.A. Brunetti). Flamboyant.
- MOZES, E. (2016). Observación en la pedagogia Pikler: Monográfico La pedagogia Pikler Löczy de educación infantil. *RELAdEI*, septiembre.
- NONO, M.A. (2005). *Casos de ensino e professoras iniciantes* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2324/518.pdf?sequence=1>
- NONO, M.A. (2011). *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Mediação.
- OSSERVATORIO SUI CONTI PUBBLICI ITALIANI. (2020). *Asili nido: a che punto siamo e quante risorse servirebbero per potenziarli*. <https://osservatoriocpi.unicatt.it/cpi-Asili%20nido%20OCPI.pdf>
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T.M., & PINAZZA, M.A. (Orgs.). (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo um futuro*. Artmed.
- OLIVEIRA, E., ENS, R.T., ANDRADE, D.B.S.F., & MUSSIS, C.R. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, 4(4), 11-27. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067002.pdf>
- ONGARI, B., & MOLINA, P. (2003). *A educadora de creche: construindo suas identidades* (Trad. F. L. Ortale & I. P. Moreira). Cortez.

- OSSERVATORIO POVERTÀ EDUCATIVA. (2021, abril). *Asili nido in Italia: I divari nell'offerta di nidi e servizi prima infanzia sul territorio nazionale, tra mezzogiorno e aree interne*. <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/sala-stampa/2021/04/cs-15-21.-Report-ASILI-NIDO-IN-ITALIA-1.pdf>
- ORTIZ, C. (2007). O papel do professor de crianças pequenas. *Pátio Educação Infantil*, (13), 10-13.
- PELLICCIARI, G., & TINTI, G. (2008). Caratteristiche e funzioni dell'intervista. In G. Pellicciari & G. Tinti, *Tecniche di ricerca sociale* (17ª ed., pp. 133-176). FrancoAngeli.
- PIMENTA, S.G. (2014). A formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental: análise do currículo dos cursos de pedagogia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. In *Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 17. (pp. 1-18). ENDIPE.
- PIMENTA, S.G., FUSARI, J.C., PEDROSO, C.C.A., & PINTO, U. DE A. (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 15-30. <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?format=pdf&lang=pt>
- PINTO, M.G.G. (2010). O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. *Acta Scientiarum. Education*, 32(1), 111-117.
- REGGIO CHILDREN. (2022). *Reggio Emilia approach. Loris Malaguzzi: La storia dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia è profondamente intrecciata con la vita e il pensiero di Loris Malaguzzi*. <https://www.reggio-children.it/reggio-emilia-approach/lorismalaguzzi/#:~:text=Loris%20Malaguzzi%20nasce%20a%20Correggio,Reggiolo%2C%20Sologno%2C%20Guastalla>
- RINALDI, C. (2016). A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (v. 2; Trad. D. Batista). Penso.
- RINALDI, C. (2020). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender* (11ª ed.; Trad. V. Cury). Paz e Terra.
- SARTORI, J. (2008). Educação bancária/educação problematizadora. In D. R. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (Orgs.), *Dicionário Paulo Freire* (2ª ed.). Autêntica.
- SEVESO, G., & FINCO, D. (2017). Le Associazioni delle donne e i diritti dell'infanzia in Italia (1861-1930). *Revista Zero-a-seis*, 19(36), 177-192.
- SILVA, C.M. (2019). La qualità pedagogica del sistema di educazione e della cura della prima infanzia (ECEC) in Italia: L'esperienza della Toscana. *Unisul*, 13(24), 276-294.
- SOARES, S.M. (2017). *Vínculo, autonomia e movimento* (1ª ed.). Omnisciência.

- SOAVE, C., BARBIERI, S.C., & ROSA, G.A. DA. (2018). Cuidado do ser em Freire: dimensão ontológica do ser mais na educação. *Revista do NeseF Filosofia e Ensino*, 7(2), 49-60.
- SOMMERHALDER, A. (2010). *A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do ministério da educação para a educação infantil* [Tese de doutorado]. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- SOMMERHALDER, A. (2015). Educar/cuidar na educação infantil: construir a indissolubilidade dos fazeres docentes. In A. Sommerhalder (Org.), *A educação infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes*. EdUFSCar.
- TARDIF, M. (2014). *Trabalho docente e formação profissional* (9ª ed.). Editora Vozes.
- TARDIF, M., & LESSARD, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (9ª ed.). Editora Vozes.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. (2022). *Nota técnica: panorama dos concluintes em cursos de formação inicial de professores*. <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/07/nota-tecnica-panorama-dos-concluintes-em-cursos-de-formacao-inicial-de-professores.pdf>
- VARGAS, G., GOBBATO, C., & BARBOSA, M.C.S. (2018). Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*, 20(47), 46-67. <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21328/14199>
- VIEIRA, H.P., CARNEIRO, E.S., & COSTA, F.A.J. DA. (2021). A dialogicidade e a pedagogia da escuta na Educação Infantil. *Ensino Em Perspectivas*, 2(3), 1-13. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5984>

Autores/Authors

Paolo Di Rienzo

Full Professor of General and Social Pedagogy at the Department of Educational Sciences, Roma Tre University, he teaches Adult Education and Lifelong Learning, in the Master's and Bachelor's degree courses. At the same University, he is Director of Post-Graduate Program HR SPECIALIST – Human Resources Professionals and Scientific Director of the Center for Studies, Research of Qualitative Methodologies in Adult Education. President of the University Scientific Committee for the certification of skills, he has the rector's proxy for RUIAP (Italian University Network for Lifelong Learning). He is co-director, with Professor Gabriella Aleandri, of the scientific series "Adult education and Lifelong learning" published by Roma TrE-Press.

Gabriella Aleandri

Full Professor of General and Social Pedagogy (S.S.D. PAED-01/A) at the Department of Education, Roma Tre University, where she teaches Lifelong Learning and Adult Education in the Master's and Bachelor's degree programs. At the same University, she is Director of the First-Level Post-Graduate Program in Arts Therapy; and Scientific Director of the Center for Studies, Research, and Training in Social and Special Education (CeStReF). She is the author of numerous publications, including international publications and publications in ANVUR-rated A-list journals. She is co-director, with Professor Paolo di Rienzo, of the scientific series "Adult Education and Lifelong Learning", published by Roma TrE Press.

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e em Teoria e Pesquisa Educativa e Social pela Università degli Studi Roma Tre (Roma Tre, Itália). Mestre em Ensino e Processos Formativos e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente e Pesquisadora no Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE/UNESP). Docente permanente no Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos (PPGEPF/UNESP). Supervisora do Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão (NUPE, GT Local). Integra o Grupo de Pesquisa Professores e Gestores de Educação Infantil: formação, saberes e práticas e é membro do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei).

Aline Sommerhalder

Docente associada IV do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Federal de São Carlos/ Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos/São Paulo/Brasil. Pós-doutora em educação (UniRoma 3 /Roma – Itália e UniMore – sede de Reggio Emilia/Itália), doutora em Educação escolar. Coordenadora do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei) e Coordenadora brasileira de Acordo de cooperação internacional entre UFSCar (SP/Brasil) e UniRoma 3 (Roma/Itália).

The book presents a study on the educational role of nurseries and preschools through an analysis of the conceptions of educators and teachers operating within the 0-6 system, adopting an Italo-Brazilian perspective. These elements contribute to the original and innovative nature of the work, which is framed within an international context. In the first part, the foundational framework of the research work relating to adult education, the lifelong learning perspective, and the biographical approach is elaborated. On this basis, the investigation captured the professionals' conceptions, inferring that the construction of their practice and identities articulates both objective aspects (working conditions) and subjective dimensions (bonds with infants and children, partnerships with families, and the local pedagogical culture). Within a complex dynamic, these dimensions shape the construction of knowledge, conceptions, and practices of teachers and educators, revealing both limitations and possibilities. Consequently, the dialogue between the Brazilian and Italian realities contributes to outlining new pathways in support of early childhood and the construction of high-quality early education.

Paolo Di Rienzo

Full Professor of General and Social Pedagogy at the Department of Educational Sciences, Roma Tre University, he teaches Adult Education and Lifelong Learning, in the Master's and Bachelor's degree courses. At the same University, he is Director of Post-Graduate Program HR SPECIALIST - Human Resources Professionals and Scientific Director of the Center for Studies, Research of Qualitative Methodologies in Adult Education (MetQualFA).

Gabriella Aleandri

Full Professor of General and Social Pedagogy at the Department of Education, Roma Tre University, she teaches Lifelong Learning and Adult Education in the Master's and Bachelor's degree courses. At the same University, she is Director of the Post-Graduate Program in Arts Therapy and Scientific Director of the Center for Studies, Research, and Training in Social and Special Education (CeStReF).

Raíza Fernandes Bessa de Oliveira

Professor in the Department of Education at São Paulo State University (Unesp/Ibilce), she is a permanent faculty member in the Post-Graduate Program in Teaching and Formative Processes (PPGEPF), and supervises the local working group of the Unesp Center for Black Studies, Research, and Extension (Nupe). She holds a Ph.D. in Education from the Federal University of São Carlos (Brazil) and a Ph.D. in Educational and Social Theory and Research from Roma Tre University (Italy).