

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

TAMIRES RODRIGUES

**SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
INTERLOCUÇÕES ENTRE A PERSPECTIVA ITALIANA DE REGGIO EMILIA E AS
NOVAS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA**

CHAPECÓ

2023

TAMIRES RODRIGUES

**SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
INTERLOCUÇÕES ENTRE A PERSPECTIVA ITALIANA DE REGGIO EMILIA E AS
NOVAS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Odair Neitzel
Co-orientadora: Profa. Dra. Lisaura Maria Beltrame

CHAPECÓ

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Rodrigues, Tamires

SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL:: INTERLOCUÇÕES
ENTRE A PERSPECTIVA ITALIANA DE REGGIO EMILIA E AS NOVAS
DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA / Tamires
Rodrigues. -- 2023.

76 f.

Orientador: Doutor Odair Nietzel

Co-orientadora: Doutora Lisaura Maria Beltrame

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2023.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Docência na
educação Infantil. 3. Formação de Professores. 4. Campo
de Experiências. I. Nietzel, Odair, orient. II.
Beltrame, Lisaura Maria, co-orient. III. Universidade
Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

TAMIRES RODRIGUES

SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERLOCUÇÕES ENTRE A PERSPECTIVA ITALIANA DE REGGIO EMILIA E AS NOVAS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS),
como requisito para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 30/03/2023.

BANCA EXAMINADORA

DocuSigned by:

Odair Nietzel

383F2DCDAEBC4D0...

Prof. Dr. Odair Nietzel – UFFS
Orientador

DocuSigned by:

Lisaura Maria Beltrame

95202A75F223479...

Prof^ª. Dr^ª. Lisaura Maria Beltrame – UFFS
Co Orientadora

DocuSigned by:

Bruno Antonio Picoli

EDD71C319C79224...

Prof. Dr. Bruno Antonio Picoli - UFFS
Avaliador

DocuSigned by:

Caroline Machado Cortelini Conceição

6A1ACB5A99814BC...

Prof^ª. Dr^ª. Caroline Machado C. Conceição - UNIOESTE
Avaliador

DocuSigned by:

Ana Maria de Oliveira Pereira

8EFD8ABA246D49E...

Prof^ª. Dr^ª Ana Maria de Oliveira – UFFS
Avaliador

Dedico este trabalho às crianças, que mesmo
tão pequenas de tamanho, têm gritado como
gigantes. Gigantes que têm fome de brincar, de
correr, de cantar, de dançar e de viver a
cotidianidade do mundo dentro de suas
especificidades.

AGRADECIMENTOS

Diante desta jornada acadêmica, compartilhando avanços e retrocessos, encontros e desencontros e principalmente muitas aprendizagens, agradeço imensamente a minha mãe, por ter me ensinado a ser forte e persistente, por entender a minha ausência e incentivar os meus estudos, por vibrar mesmo que distante pelo meu progresso, por sempre me acolher nos momentos de dor.

Agradeço, aos meus amigos de longa data e aos novos pelo apoio e por acreditarem na capacidade de transformação da Educação Infantil. Agradeço aos meus amigos e colegas de trabalho que inicialmente me acolheram no município de Xaxim e abraçaram o Projeto Experienciar, Gabriela Seghetto e Edimar Luiz Brazzo, sem vocês tudo seria mais difícil.

Agradeço a todos os professores de educação infantil da rede municipal de ensino de Xaxim, por desenvolverem os projetos com as crianças, e por contribuírem com as reflexões desta dissertação.

Agradeço aos meus colegas de trabalho na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Xaxim, pelo apoio nos momentos difíceis e por acreditarem em uma educação Infantil que sensibiliza.

Agradeço ao meu orientador Odair Neitzel, pela gentileza com que me conduziu pelo processo da pós-graduação.

Agradeço a minha Co-orientadora e amiga de longa data, Lisaura Maria Beltrame, por jamais me deixar desistir deste sonho.

Agradeço à Universidade Federal da Fronteira Sul, por eu ser a segunda, de sete filhos da minha mãe, a cursar uma universidade e a primeira a obter um título de mestre em Educação.

RESUMO

Este trabalho desenvolvido através do estudo no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, dedica-se a investigar a temática acerca de “campos de experiências” na Educação Infantil, conceito que emerge na BNCC-EI como guia norteador do trabalho pedagógico dos professores de crianças de 0 a 5 anos, mas não citado em nenhum outro documento da educação infantil. O estudo aqui apresentado revela que tão conceito tem sua vertente conceitual, dentro da abordagem de Reggio Emilia, e que esta tem forte influência nos documentos norteadores da educação infantil desde a década de 1950. A chegada dessa abordagem em documento normativo da educação não esclarece as consequências do reconhecimento desses campos de experiência, e nem mesmo é possível se observar na realidade uma discussão salutar entre os educadores sobre o tema. Compreende-se, no entanto, que essa abordagem afeta a prática pedagógica dos professores, ou deveria afetar, e também as percepções de escola, de espaço, de criança, de documentação e de avaliação. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2020), construído pelo Movimento Pela Base, com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil de (2009), destacam que a BNCC- EI, tem forte influência da abordagem de cunho filosófico e educacional de Reggio Emilia, sobretudo quando afirma que cabe ao professor a organização cotidiana de espaços e tempos para que a criança seja protagonista dos seus processos de aprendizagem. Assim, o objetivo deste estudo é: compreender como se constitui o conceito de experiência dentro dos campos de experiências na BNCC- EI e suas interlocuções com o trabalho pedagógico dos professores de Educação Infantil, com a Colaboração de Autores como: Barbosa e Richter (2015), Gandini e Goldhaber (2002), Rinaldi (1999, 2022, 2014), Zucconi (2015), Edwards et al (1999- 2016), Proença (2019-2022), Finco e Barbosa (2015), Hoyuelos (2020), Vecchi (2017), e Dewey (1976). O trabalho traça um percurso desde como surgiu o termo campo de experiência na BNCC –EI, e analisa quais são os valores de aprendizagem que constituem o trabalho pedagógico com base na abordagem que fundamenta os campos de experiência e, por fim, aponta alguns esclarecimentos sobre o que significa, em termos de trabalho pedagógico, o conceito de experiência educativa. A metodologia aplicada foi de pesquisa bibliográfica com análise hermenêutica das fontes, tanto documentais, quanto outras investigações científicas materializadas em teses e dissertações publicadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Palavras-chave: Educação Infantil. BNCC. Campos de Experiência. Docência na educação Infantil.

ABSTRACT

This work aims to investigate about "fields of experience", a concept mentioned by the BNCC-EI, but not mentioned in any other document of early childhood education. The advent of this approach in a normative education document does not clarify the consequences of recognizing these fields of experience, and it is not even possible to actually observe a healthy discussion among educators on the subject. It is understood, however, that this approach affects the pedagogical practice of teachers, or should, and also the perceptions of school, space, child, documentation, and evaluation. The National Parameters for Quality of Early Childhood Education (2020) highlight that the BNCC-EI is strongly influenced by the philosophical and educational approach of Reggio Emilia, especially when it states that the teacher is responsible for the daily organization of spaces and times for the child to be the protagonist of their learning processes. Thus, the objective of this study is: to understand how the concept of experience is constituted within the fields of experience in the BNCC- EI, with the contribution of authors such as: Barbosa and Richter (2015), Gandini and Goldhaber (2002), Rinaldi (1999, 2022, 2014), Zuccoli (2015), Edwards et al (1999- 2016), Proença (2019-2022), Finco and Barbosa (2015), Hoyuelos (2020), Vecchi (2017), and Dewey (1976). The work draws a path from how the term field of experience appeared in the BNCC -EI, and it analyzes what are the learning values that constitute the pedagogical work based on the approach that underlies the fields of experience and, finally, it points some clarifications on what it means, in terms of pedagogical work, the concept of educational experience. The methodology applied was bibliographic research with hermeneutic analysis of the sources, both documental and other scientific research materialized in theses and dissertations published in the Capes Bank of Theses and Dissertations.

Keywords: Early Childhood Education. BNCC. Fields of Experience. Teaching in Early Childhood Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Base teórica	27
Gráfico 2: Instrumentos metodológicos	29
Gráfico 3: Revisão da Literatura	31
Gráfico 4: Concentração de trabalhos por região	32

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Seleção de Trabalhos BDTD 1950/2022	32
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	11
2	PRIMEIRAS INTERLOCUÇÕES	14
3	CAMINHOS DA PESQUISA: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	25
3.1	PERCURSO INVESTIGATIVO E ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO	30
3.1.1	Revisão da Literatura.....	34
4	A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA: VALORES DA APRENDIZAGEM E O CONCEITO DE ESCOLA DA INFÂNCIA	41
4.1	REGGIO E A COMPETÊNCIA DOCENTE.....	48
5	CONCEITUANDO O TERMO CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	54
5.1	O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM DEWEY E SUAS APROXIMAÇÕES COM OS VALORES DE APRENDIZAGEM REGGIANOS.....	57
6	REFLEXÕES QUE GUIAM NOVOS OLHARES	67
7	REFERÊNCIAS.....	70

1 APRESENTAÇÃO

Não poderia falar do tema deste estudo, sem antes falar um pouco do trabalho que movemos na educação pública municipal de Xaxim - SC. Falo “movemos” porque compreendo e, venho tentando compreender, cada vez mais, a importância do outro no processo de subjetividade de cada um de nós.

Acreditar no valor da subjetividade, assim como na importância do valor da diferença, me levou a desconstruir muitas amarras pessoais, as quais me limitavam a acreditar que todos os pedagogos, eram iguais, que todas as escolas seguiam um mesmo ritmo, que todos nós, professores e professoras, por ter passado por uma graduação, tínhamos um mesmo coração pulsante, e que todos pulsavam em um mesmo sentido, em uma mesma organização, na mesma direção.

Pode parecer, à primeira leitura, um condicionamento e um empobrecimento da minha visão da vida cotidiana da escola, porém, gostaria de enfatizar que essa é uma condicionalidade para muitos de nós professores, assim, como enxergamos a escola como espaço de resistência, também nos condicionamos a acreditar que somos todos iguais de certo modo, assim como, na maioria das vezes, acreditamos que as crianças são todas iguais e, por isso, podemos nos condicionar a trabalhar com currículos fechados, predeterminados e fragmentados em datas comemorativas sem dialogarmos sobre o quão, na perspectiva da criança, isso é estranho e sem significado para ela.

A escolha do tema de pesquisa desta dissertação que, na verdade, não foi escolha, mas uma declaração dos sentimentos que tenho pela educação infantil, fortalece o compromisso que tenho perante a sociedade e, sobretudo, com as crianças, por ter sido aluna de escola pública, aluna de universidade pública e agora, acadêmica do curso de mestrado em educação de uma universidade pública, construída pelas mãos do povo brasileiro, dos pais e mães de tantas crianças, que, tantas vezes, ficam na escola por períodos de oito horas diárias. Sinto-me fortemente ligada a essas crianças e a suas famílias, acredito, que nosso compromisso com a educação dessas crianças vai muito além do cuidar e educar. Ele transpassa nossos valores individuais e coletivos, nossos conhecimentos sociais e científicos e fortalece seus pilares na democracia que se constitui no processo de aprendizagem.

No ano de 2019, iniciei os estudos para o concurso público da prefeitura municipal de Xaxim/SC, e, apesar de estar ciente do movimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o momento precisava de aprofundamento sobre suas orientações e

direcionamentos. Nesse percurso de estudo, em busca da tão sonhada estabilidade, comecei a pesquisar o início de um grande dilema na minha trajetória pedagógica, a saber: de um lado, a BNCC trazia para nós, educadores, algo novo, os campos de experiências, não citados em nenhum outro documento da educação infantil; de outro, a inexistência do diálogo com os professores acerca de como a existência desses campos de experiências, afetariam a prática pedagógica dos professores, tal como afetariam nossas percepções de escola, de espaço, de criança, de documentação e de avaliação.

Não quero insinuar que a educação infantil, na realidade da qual falo estava estagnada, mas preciso destacar que essas mudanças trouxeram para os educadores um sentimento muito forte de rejeição e resistência. Destaco esse viés, porque, com a sonhada estabilidade profissional, também vieram os desafios, primeiro em sala de aula, depois na coordenação pedagógica e, agora, ainda mais na coordenação pedagógica de uma secretaria municipal de educação. Mas acredito, que a cada pequeno passo, cada uma dessas três experiências foi essencial para compreender como o tema desta dissertação é essencial para construirmos uma educação infantil cada vez mais sensível e humana.

Dessas experiências, destaco também que, no ano de 2020, com a pandemia do COVID-19, afastada das crianças, percebi, que os professores precisaram muito se adequar para continuar trabalhando, aprender a editar vídeos, a criar canais no Youtube, etc. Para educadores da educação infantil, foi um período complicado, com pouco retorno das famílias e um distanciamento ainda maior das crianças. No ano de 2021, a rede de ensino da cidade de Xaxim retornou as atividades letivas presencialmente, pois foram registros de casos do vírus e o índice baixíssimo de óbitos. Mesmo assim, voltamos com todo um protocolo de prevenção, que envolvia a higienização das salas, dos brinquedos, dos carrinhos de bebês e um número reduzido de crianças.

Nesse ano, iniciei o projeto *Experienciar: Vivências da Infância*, com a turma do infantil III, do CEIM Recanto Encantado, composta por 12 crianças, sete meninas e seis meninos, uma turma repleta de crianças curiosas, ricas de imaginação e criatividade, as atividades eram pensadas com as crianças a partir da escuta atenta dos seus questionamentos e movimentos. O registro dessas atividades foram todos feitos com fotos e mini-histórias para enviar para as famílias. Também tínhamos os álbuns de fotos no *google fotos* para compartilhar e interagir com as famílias na semana que realizamos as atividades de vivência.

O Projeto Experienciar teve base nos estudos referente à abordagem Reggiana, considerando o protagonismo das crianças e os direitos de aprendizagem citados na BNCC. Compreender esses direitos como objetivos centrais do planejamento pedagógico, e ainda

mais, como intencionalidade pedagógica foi um grande diferencial para efetivar o movimento inicial do projeto, o que começa a movimentar o CEIM. O projeto chama a atenção das famílias pela organização dos espaços, pela maneira de acolher as crianças, pela diferença de materiais com os quais elas brincavam, pela possibilidade de a sala ser qualquer lugar etc.

Posteriormente, com a minha chegada à coordenação do CEIM, comecei a buscar cada vez mais contato com a abordagem Reggioiana para tentar articular um trabalho colaborativo a partir do investimento em projetos em toda a instituição de ensino. A partir desse movimento, passei a perceber um pouco mais, a percepção dos professores com relação ao trabalho que vinha desenvolvendo no CEIM, constatei que existia muita resistência por parte do coletivo de professores para realizar as atividades de investigação com as crianças. Essa resistência se estruturava em várias dimensões. Porém, as mais inflexíveis estavam relacionadas à dificuldade de trabalhar no coletivo e no movimento de não usar mais as folhas A4 como instrumento de registro das crianças. Como ainda tínhamos atividades planejadas a partir das necessidades e interesses das crianças da turma do infantil III, acabamos por delimitar as atividades de experiências e vivências para todas as sete turmas do CEIM a partir das atividades já planejadas, e adequando-as para as turmas das crianças menores.

Agora, mais próxima dos professores da rede, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), consegui compreender que, a BNCC e seus campos de experiência, ou a própria experiência da criança, tem uma grande fragilidade prática e conceitual, quando olhada no âmbito da vida cotidiana dos professores e das crianças no CEIM. Percebi que precisamos de formação continuada de professores que retomem aspectos básicos da educação infantil, como a importância do brincar e da interação como eixos estruturantes do trabalho pedagógico e não como tema a ser abordado uma vez por semestre, entre outras peculiaridades que assombram a educação das crianças pequenas.

Assim, o tema deste estudo está intimamente relacionado ao trabalho colaborativo e reflexivo que venho desenvolvendo junto ao coletivo de professores da rede pública municipal de Xaxim.

2 PRIMEIRAS INTERLOCUÇÕES

Há tempos, os questionamentos em relação à educação na primeira infância dividem opiniões entre as diferentes vertentes teóricas. No Brasil, esses questionamentos e opiniões têm ganhado mais enfoque e força com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse processo de construção de uma BNCC, apesar de parecer novo para os educadores das redes de ensino, já ganhava direcionamentos em diversos documentos que orientam e norteiam a Educação pública brasileira.

Desde a Constituição Federal de 1988, por exemplo, no Artigo 210, a criação de uma base já era sinalizada, pois se pode ler acerca da importância de se constituir um ensino integrado, no qual deveria ser assegurada uma formação básica comum para todos. Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996 (Lei n. 9.394), o Artigo 26 destaca, nitidamente, que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum. Já a redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013, destaca que todos os seguimentos da educação Nacional devem

[...] ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, [s.p.]).

Posteriormente a essa legislação, foi produzido, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento com três volumes destinados a orientar, teórica e metodologicamente, as práticas de ensino e o trabalho pedagógico na educação infantil. O RCNEI (BRASIL, 1998) destaca os seguintes parâmetros.

[...] possuem um caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relação entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nesta perspectiva, o referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos (BRASIL, 1998, p. 9).

Nesse sentido, Barbosa e Richter (2015) afirmam que o RCNEI é um documento orientador, organizado por eixos do conhecimento. Ainda, se pensarmos na estrutura que vinha orientando e moldando a educação infantil a partir dos segmentos presentes no documento, percebemos que, pela proximidade de direcionamentos, acabou destacando uma

educação infantil voltada para uma concepção de educação da primeira infância que prevê a preparação da criança para as etapas escolares subsequentes. Como destacam Barbosa e Richter (2015, p. 189):

Mesmo com a publicação das DCNEI de 2009, que reformulam as diretrizes anteriores e traziam novas concepções, observou-se que nos textos legais de muitos municípios foram incorporados elementos da nova legislação, mas a estrutura dos RCNEI permaneceu intacta no sentido de operacionalização dos documentos oficiais e mesmo das legislações municipais [...]. A permanência do discurso dos RCNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdos, de ações docentes, muito próximas à compreensão tácita de escola convencional, ou seja, impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias.

As autoras ainda destacam que por esse fator e pela ausência de discussões que permeiam a transversalidade da experiência educativa a partir da vida cotidiana das crianças na educação infantil, e, ainda, pela ausência de uma discussão mais acentuada em relação ao movimento lúdico do corpo, a desconsideração sobre a importância do tempo e do espaço na educação infantil,

[...] a separação entre conteúdo e metodologia, entre aprendizagem das crianças e ação pedagógica dos professores, entre conteúdo escolar e cultura nos fazem pensar que o debate sobre o currículo na Educação Infantil necessita, sim, ser intensificado. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 189-190).

Por esse motivo, apesar de não ser nosso intuito discutir o conceito de currículo na educação infantil, acreditamos ser indispensável, para compreendermos o objeto de estudo desta dissertação, discutirmos esse percurso teórico que vem orientando a educação infantil até os dias atuais. Isso porque, da maneira como se estrutura a BNCC, parece que, assim como aconteceu com as diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, a incorporação da BNCC da educação infantil, nos documentos legais de muitos municípios, ainda pode estar trazendo as mesmas fragilidades de outrora.

Ou seja, estruturando currículos municipais e territoriais que fortalecem uma educação infantil que tem como objetivo constituir-se como uma escola de conteúdos, e não de aprendizagens, principalmente quando pensamos na forma como os campos de experiência foram estruturados. Assim, como é visível dentro do próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988), quando organiza a estrutura da educação infantil da seguinte maneira:

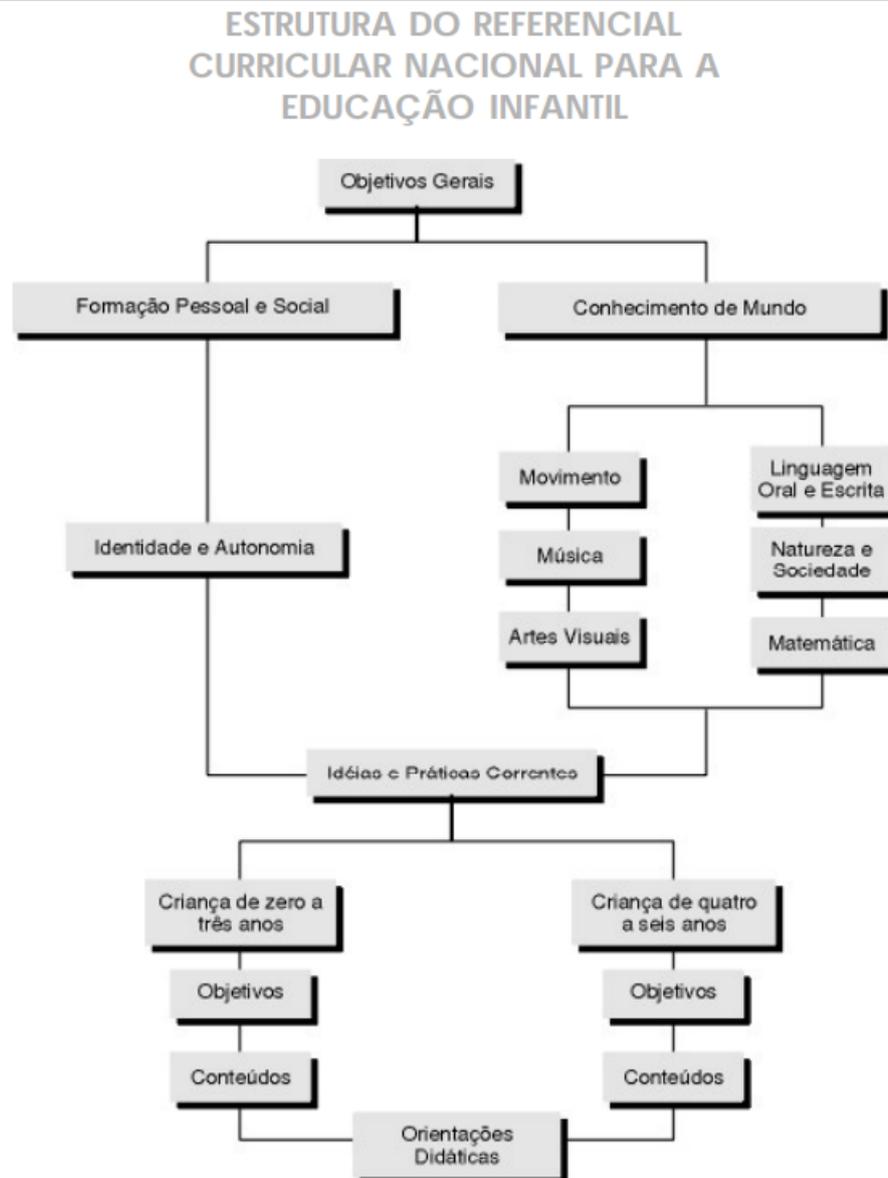


Figura 1 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 1998.

Como podemos notar a estrutura pensada para a educação infantil a partir do referido documento, separa as linguagens e os conhecimentos por áreas, objetivos e conteúdos, assim, como a BNCC- também, apesar do Campo de Experiências existirem, ainda mantem a mesma segregação do conhecimento por objetivos, porém, a questão do conteúdo pode perceber que, desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a discussão sobre o conteúdo na educação infantil vem para destacar que na educação infantil o foco do conhecimento precisa estar dentro dos pilares centrais da educação da primeira infância: a

interação e a brincadeira. Não que, os conceitos não existam na Educação infantil, mas no sentido de que são transversais e conceituais.

Nesse sentido, Barbosa e Richter (2015) trazem que, após os RCNEI, em 1998, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Segundo as autoras, essas diretrizes destacam os princípios norteadores para educação infantil até os dias atuais. As DCNEI tiveram uma atualização no ano de 2009, por meio da Resolução n. 5 do Ministério da Educação (BRASIL, 2009), que passou por revisão nos anos de 2010 e 2013, trazendo conceitos e concepções mais aprimoradas sobre a educação na primeira infância em seus mais específicos aspectos. As DCNEI trazem, também, novos direcionamentos sobre o papel do professor na educação infantil.

As diretrizes destacam a criança como o centro do planejamento curricular e a interação e a brincadeira como as atividades principais das crianças, sendo os pilares indispensáveis das práticas pedagógicas. No referido documento, destacam-se os princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam os novos direcionamentos da educação infantil. Os éticos destacam que cabe “[...] às instituições de educação infantil assegurar às crianças a manifestação dos seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas [...]” (BRASIL, 2013, p. 87). Ainda,

[...] as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento com elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoa (BRASIL, 2013, p. 87).

Em relação aos princípios políticos, as DCNEI trazem que as instituições de educação infantil devem refletir sobre as suas práticas pedagógicas, analisando se essas realmente promovem a formação participativa e crítica das crianças, “[...] criando contextos que lhe permitam a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo, com o outro e com a coletividade” (BRASIL, 2013, p. 87).

Em relação a princípio estético, as DCNEI (BRASIL, 2013, p. 88, grifo nosso) destacam que:

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem, sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade,

ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se **expressar, comunicar e criar** [...].

Assim, segundo Barbosa e Richter (2015), as DCNEI (BRASIL, 2013) fazem uma alteração importante nos eixos curriculares para a educação infantil. Desmistificando a ideia de uma educação infantil pautada em conteúdos e preparatória para o ensino fundamental e apresentando como eixo norteador da educação infantil a interação e a brincadeira, as DCNEI enfatizam como sendo de fundamental importância que as práticas pedagógicas e a vida cotidiana da criança na educação infantil sejam repletas de experiências significativas.

É partindo destas vivências e experiências que se amplificam a partir do protagonismo das crianças e da construção democrática do conhecimento, que a educação infantil ganha forma e se constitui como primeira etapa da educação básica e acima de tudo, como etapa da educação reconhece a criança como criança, não como aluno, que reconhece a infância como principal fase do desenvolvimento humano, e por isso, o trabalho pedagógico dos professores de educação infantil, emergem e se sustentam a partir dos interesses, curiosidades e anseios das crianças, atravessados transversalmente pelo conhecimento.

Neste sentido, tendo ciência da importância do campo de experiência para uma nova educação infantil em âmbito nacional, buscamos compreender esta nova orientação nacional investigando nos documentos anteriores a BNCC- EI, a existência de tal terminologia, porém, não encontramos menções ou explicações sobre tal orientador nacional. Nas DCN's – EI, encontramos a terminologia campo, quando o documento se refere à organização curricular.

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em **eixos, centros, campos ou módulos de experiências** que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. “Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas” (BRASIL, 2013, p. 95).

Demonstrando a importância de uma Educação Infantil, centrada nos princípios fundamentais da primeira infância que foge das atividades mecanicistas e centradas em conteúdos pré-definidos por currículos fechados a partir da lógica adultocêntrica de educação. Já citando, o trabalho com projetos e a importância de atividades ou experiências contínuas e significativas.

Pensando, então na investigação da terminologia do Campo de Experiência e cientes de que, o campo já era pensado dentro das DCN's e principalmente como estratégia para se pensar uma educação infantil pautada na diversidade de linguagens da infância, investigamos o documento do Movimento pela Base que foi percursos das discussões na construção da

BNCC, e percebemos a partir das leituras referentes à pedagogia italiana e, mais especificamente do movimento da Reggio Emília que, apesar do conceito de campo de experiência vir da perspectiva educacional italiana, no Brasil, ele apresenta divergências quanto à sua posição dentro da organização curricular e pedagógica, uma vez que, na pedagogia italiana, segundo Zuccoli (2015, p. 207), os campos de experiência são definidos como

[...] essencial. É nesta dimensão não apenas de saber aprendido, conhecimento ou habilidade possuída, mas de competência adquirida que permite que seja aplicada nos vários campos que a vida exige, [...] como uma capacidade de colocar um movimento e de coordenar os recursos internos possuídos e aqueles externos disponíveis para enfrentar positivamente, em especial, as tipologias de situações desafiadoras.

Nesse sentido, outra crítica que paira sobre a incorporação dos campos de experiência na BNCC-EI é o fato de que os campos de experiência na pedagogia italiana foram estruturados para as crianças de 3 a 6 anos (lá consideradas na pré-escola), e que, segundo Barbosa e Richter (2015, p. 190) estruturam-se em “[...] cinco campos: o eu e o outro, o corpo e movimento, imagens, sons e cores, os discursos e as palavras, o conhecimento do mundo.” Ao olharmos as ementas de cada campo nas indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução (BARBOSA; RICHTER, 2015), percebemos grandes diferenças nos direcionamentos de cada campo e não apenas no que diz respeito à incorporação dos campos no Brasil, para crianças de 4 meses a 5 anos de idade.

Assim, percebemos a divergência com a aplicabilidade do conceito na BNCC-EI, pois, na Itália, parece que os campos de experiência estão intimamente relacionados à vida cotidiana das crianças e às habilidades que estão vinculadas ao ser e estar no mundo, e não aos conteúdos meramente curriculares.

Percepção essa que também podemos notar em diversos documentos norteadores da educação infantil brasileira, porém, destacamos, ainda, que, durante o processo crescente, principalmente da BNCC-EI, esse fundamento se enfraquece e abre espaço para uma organização curricular pautada em conteúdos que são pré-requisitos para o ensino fundamental. No próprio documento-base, existem contradições sobre a finalidade dos campos, contradições perceptíveis quando observamos citações como:

Campos de experiência: Estrutura baseada no sujeito, quebrando com a lógica da organização de conteúdos em áreas de conhecimento que dá conta de uma concepção baseada no conhecimento; Coloca os conteúdos curriculares na perspectiva daquilo que preenche o dia a dia da criança; Os campos integram as

relações afetivas, o conhecimento de si mesmo e do outro, as explorações dos objetos e espaços, a linguagem, as normas, as interações, a cultura, a criança, a literatura, a música, a plástica... (MPBNC, 2015, p. 59).

Em outro ponto do documento ainda, é descrito que

[...] os campos de experiências propostos para a Educação Infantil apresentam relações claras com as áreas do conhecimento consideradas no Ensino Fundamental e, especialmente, que o desenvolvimento dos saberes relativos à linguagem oral e escrita, iniciado na Educação Infantil, conecte-se explicitamente com o ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental. (MPBNC, 2015, p. 71).

Porém, para nós educadores, é inegável que os campos de experiência têm nos desafiado a pensar outra educação possível, principalmente quando consideramos todo nosso histórico de legislações e normativas que, ora estático, ora circular, nos conduzia para uma educação infantil pragmática e processual, na qual a centralidade do trabalho pedagógico estava sempre pautada nas práticas e metodologias que surgiam do professor e eram entregues às crianças.

Um processo perceptível, Barbosa e Richter (2015) vêm destacando sobre o processo de incorporação das legislações nas instituições de educação infantil, referindo-se à incorporação das DCNEI: “[...] passados 20 anos, o que permaneceu nas escolas, nas creches, e pré-escolas como ação pedagógica?” (p. 185). Permaneceram as indicações, como apontado anteriormente, dos Referenciais Curriculares Nacionais-EI, demonstrando que, ainda hoje, vivemos e consolidamos muitas instituições de educação infantil pautadas em “concepções impregnadas pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 189). Esse é um movimento bem contrário do que prevê a concepção de escola da infância na perspectiva italiana de Reggio Emili. Por isso, nos indagamos sobre os campos de experiência na Educação Infantil e sobre a influência que tal perspectiva terá nos próximos anos para a educação das crianças bem pequenas.

Percebemos, pela nossa proximidade com os professores da rede pública municipal, que ainda se tem como referência a concepção de uma escola na qual o direcionamento integral do ensino é conduzido unicamente pelos adultos. Consequentemente, os “temas” são construídos por um currículo fechado, temas direcionados por adultos que não consideram a curiosidade, o interesse da criança, ou, como destaca Rinaldi (2022, p. 33), uma pedagogia fadada a “empurrar conhecimentos pré-moldados” nas crianças. Ainda vivemos, apesar dos esforços em se pensar uma educação infantil pautada na experiência e na vivência da criança, uma educação infantil construída por currículos mascarados, pautados em datas

comemorativas, no folclore, nas limitações das folhas A4, dos brincames regulados em dias únicos na semana etc.

A influência da abordagem de Reggio Emilia nos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2020) e os apontamentos e direcionamentos a práticas pedagógicas mais abertas e flexíveis que esse documento sinaliza, interligados à transversalidade dos campos de experiência, destacados na BNCC como os novos direcionadores curriculares da educação infantil, e a exigência de que comecemos a pensar uma pedagogia da infância pautada na criança, em suas especificidades e suas vozes, assim como em espaços e tempos de experiências e vivências, vem causando, no âmbito da formação continuada de professores, discussões desafiadoras em relação ao papel do professor na educação infantil, questionando veementes os conceitos centrais da pedagogia italiana.

Isso tem ocorrido, principalmente, porque se entende que o professor não ocuparia mais um lugar central e hierárquico no processo de ensino e, também, porque a abordagem Reggio Emilia destaca a importância da escuta e da observação ativa da criança, para daí partirmos para os direcionamentos pedagógicos. Assim, o principal problema a ser abordado nesta pesquisa é a descoberta do papel e do lugar que o professor assume dentro da abordagem pedagógica italiana. Por isso, nossa pergunta de pesquisa é: Como é conceituado o professor na abordagem de Reggio Emilia? A partir dessa conceituação, quais são os saberes docentes que contribuem para a ação pedagógica adequada dessa abordagem? Ainda, quais as implicações dessa conceituação nas novas metodologias de ensino previstas na BNCC-EI?

Assim, três razões justificam este estudo. Uma de natureza primária, a curiosidade de compreendermos qual é o papel do pedagogo na abordagem italiana, especificamente em Reggio Emilia. Outra razão é de natureza secundária, que surge após as leituras referenciais desta abordagem: Rinaldi (2022), Gandini *et al.* (2019), Edwards, Gandini e Forman (1999), Prado (2019), ou seja, está ligada à concepção de professor que surge a partir do movimento dos educadores de Reggio. A terceira razão surge após a leitura dos trabalhos já publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que despertou a dúvida de se realmente tais críticas eram sólidas e como ganhavam corpo.

Acerca da primeira razão que justifica este estudo, gostaríamos de declarar, ainda, que essa tem influência direta no modo como nossos futuros professores e pesquisadores irão receber formação continuada, assim como também essa mesma temática terá interferência direta no modo como cada um dos professores de educação infantil irá reestruturar essas

práticas a partir das formações que estiverem engajados. Isso porque a BNCC e os parâmetros nacionais de qualidade da educação infantil têm forte influência da abordagem italiana.

A segunda razão que justifica este trabalho é a importância de compreendermos a complexidade da vida cotidiana do fazer fazendo em Reggio Emilia. Para nós, essa cotidianidade que expressa uma vida complexa do professor não pode ser meramente descrita em processos ou delimitada na formulação de conceitos, mas precisa ser compreendida por meio de uma análise minuciosa de todo movimento docente. Isso porque nos parece que ser professor em Reggio é mais do que pesquisar, escutar, documentar, aplicar, mediar etc.

E a terceira razão que justifica nossa investigação está ligada às críticas tecidas pelos trabalhos anteriores, em que há necessidade de compreendermos essas críticas e seus contextos de emergência e em consonância com a inexistência de trabalhos acadêmicos relacionados ao conceito de campo de experiência e os valores de aprendizagem que constituem o trabalho pedagógico em dentro da abordagem Reggiana.

Assim, nosso problema de pesquisa concentra-se em compreender quais são as novas competências do professor de educação infantil a partir do novo orientador curricular das escolas de educação Infantil.

Partindo dessa indagação, o **objetivo geral** desta pesquisa tem como eixo direcionador: Compreender como se constitui o conceito de experiência dentro dos campos de experiências na BNCC- EI e suas interlocuções com o trabalho pedagógico dos professores de Educação Infantil.

Na busca por compreender o conceito de experiência e suas interlocuções com o trabalho pedagógico dos professores de educação infantil, algumas questões de pesquisa vieram à tona:

- 1) Como é conceituado o professor na abordagem de Reggio Emilia?
- 2) Quais são os novos valores de aprendizagem que constituem o trabalho docente da abordagem que fundamentam os campos de experiência?
- 3) Quais as implicações desta conceituação nas novas metodologias de ensino previstas na BNCC- EI?

Nesse contexto, alinham-se os objetivos específicos desta pesquisa:

- 1) Investigar como surgiu o termo campo de experiência na BNCC- EI;
- 2) Analisar quais são os valores de aprendizagem que constituem o trabalho pedagógico a partir da abordagem que fundamenta os campos de experiência.

- 3) Compreender o que significa em termos de trabalho pedagógico o conceito de experiência educativa.

Assim, esta dissertação após a seção da apresentação (Capítulo 1) e a introdução (Capítulo 2), segue com a seguinte estrutura: No Capítulo III, trataremos dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientam esta pesquisa, tendo como base a investigação bibliográfica dentro da perspectiva hermenêutica. No Capítulo IV, nos ocuparemos a investigar os valores de aprendizagem presentes na abordagem Reggiana e suas interlocuções com o campo de experiência. No Capítulo V, abordaremos o conceito de experiência a partir da concepção filosófica de John Dewey e suas aproximações com a abordagem Reggiana. No Capítulo VI, nos direcionaremos a desenvolver novas percepções sobre o conceito de campo de experiência na vida cotidiana das crianças e professores dos Centros de Educação Infantil e no Capítulo VII, teceremos algumas reflexões que nos direcionam para novos olhares sobre a escola da infância a partir das percepções sobre a influência da abordagem Reggiana no Brasil.

Para tal finalidade, assumimos uma perspectiva hermenêutica de investigação, de cunho bibliográfico e documental. A pesquisa hermenêutica é, segundo Schmidt (2012), a arte da compreensão, que não está vinculada apenas ao sentido expressivo da escrita, mas ao processo de descobrir o pensamento por trás dessas expressões. Por isso, ao utilizarmos a metodologia da hermenêutica, é necessário que a nossa compreensão, como leitores dos enunciados feitos pelos autores de determinadas obras, seja tão aprimorada quanto aquela dos autores que redigiram os enunciados, para, depois, sermos capazes de entender e atualizar os sentidos implícitos nos argumentos presentes nos processos criativos desses autores.

Assim, partimos para investigação dos trabalhos já produzimos, dentro de uma temporalidade histórica, seguindo o direcionamento de que a abordagem italiana vem influenciando nos conceitos teóricos presentes nos documentos norteadores da educação infantil brasileira desde 1950, esta investigação nos levou a encontra nosso referencial teórico referente a esta pesquisa em seus amplos aspectos, pois, foi partindo da análise de teses e dissertações que pudemos compreender em quais aspectos conceituais as diferentes pesquisas já vinham abordando esta influencia em âmbito nacional, portanto podemos destacar que o referencial teórico deste trabalho pode ser compreendido em quatro pontos centrais, distribuídos em capítulos como descrito acima.

Assim, a investigação teórica nos levou a trabalhar com os seguintes autores, divididos em centros de conceitos, mas que apresentam no decorrer do texto sua transversalidade quando pensada no âmbito de uma educação infantil, complexa.

Carla Rinaldi discute a documentação pedagógica, a escuta atenta, a investigação, a organização da abordagem Reggiana, a criatividade e arte. Alfredo Hoyuelos discute ética e estética na obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Daniela finco Maria Carmen Barbosa, Luciana Goulart de Faria, serão a base para discutirmos o Campo de Experiências na escola da infância. E Jhon Dewey discutira com nós, a experiência como base do fazer pedagógico.

3 CAMINHOS DA PESQUISA: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

As pesquisas produzidas ao longo dos anos relativas aos valores de aprendizagem e do trabalho docente, tornam-se cada vez mais fundamentais para compreendermos os processos que levam o professor de educação infantil a produzir ou a reproduzir determinadas práticas pedagógicas ao longo dos anos. Não somente a análise dos documentos norteadores da educação infantil é fundamental para compreendermos, como, no âmbito da docência na área da infância, os sistemas de ensino vem modelando o trabalho com as crianças pequenas, uma vez que, a interferência das práticas cotidianas e temporais é fortemente marcante no desenvolvimento das políticas públicas para a infância.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido nesta dissertação analisa em um primeiro momento por meio da pesquisa bibliográfica, os trabalhos já produzidos em âmbito nacional sobre a principal abordagem destacada como fundamental na área da infância pelo Parâmetro Nacional de Qualidade da Educação infantil (2020), desenvolvido pelo movimento pela base, a abordagem Reggiana, que também fundamenta os princípios dos campos de experiência presentes na BNCC –EI.

Segundo Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica “implica uma serie ordenada de procedimentos de busca por soluções, atento aos objetivos de estudo e que por isso, não pode ser aleatório” (p. 38). Minayo (1994, p. 23) também destaca que a pesquisa bibliográfica retrata na sua gênese “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade, nesse mesmo sentido, Gil (1994), destaca que a pesquisa bibliográfica nos possibilita encontrar, analisar, investigar, refletir, elaborar sínteses, descobrir parâmetros temáticos e novas fontes de pesquisa teórica a partir das diferentes possibilidades de leituras que a pesquisa bibliográfica nos leva a realizar por meio dos diferentes estágios de coleta de informação dentro do material previamente selecionado.

Corroborando com o autor, Lima e Miotto (2007) destacam que os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, no sentido da leitura e da interpretação dos dados coletados, perpassam cinco estágios de leitura: I) a leitura de reconhecimento do material bibliográfico. II) Leitura exploratória. III) Leitura seletiva. IV) Leitura reflexiva ou crítica. V) leitura interpretativa.

Nesse sentido, a presente dissertação ao realizar a pesquisa bibliográfica decorrente ao seu objeto de pesquisa, respeitada a temporalidade de reconhecimento de tal objeto no contexto brasileiro, buscou por intermédio da investigação do objeto, analisar as possíveis

publicações existentes no contexto nacional sobre o termo “campos de experiência”. Destacamos que segundo Barbosa; Richter (2015), o conceito de campo de experiência parte da abordagem de Reggio Emília e que esta abordagem está presente no contexto educacional brasileiro, na etapa da educação infantil, desde o ano de 1950.

Porém, ao realizar a busca de dados na BDTD da Capes, registrando a temporalidade de 1950 a 2022, não obtivemos resultados sobre o termo campos de experiência, precisando redefinir nossa busca pelas teses e dissertações, buscando um novo termo, do qual denominamos “professor em Reggio Emilia” para tentarmos descobrir a partir do percurso de leituras investigativas, citadas anteriormente como essa abordagem influencia o trabalho pedagógico na educação infantil e como é destacada dentro dos documentos que orientam as práticas pedagógicas dos profissionais da primeira infância.

Na sessão seguinte, serão destacados os apontamentos da leitura de reconhecimento do material destacado, os resultados da leitura exploratória, o resultado da leitura seletiva e seu procedimento de análise e uma breve reflexão crítica do material analisado pela pesquisa bibliográfica pertinente a esta dissertação.

Com relação à leitura interpretativa do material coletado, gostaríamos de ressaltar que essa fundamenta-se, metodologicamente, na análise hermenêutica. O objetivo é ultrapassar a análise interpretativa dos dados presentes nas teses e dissertações selecionadas, tomando por base a necessidade de compreendermos dentro do conceito de campo de experiência as dimensões do trabalho pedagógico na educação infantil a partir da abordagem Reggiana.

Nesse sentido, Schmidt (2012, p. 22) vai destacar que o objetivo da “hermenêutica é compreender corretamente aquilo que foi expressado por outra pessoa, especialmente na forma escrita”, seguindo a objetividade do método hermenêutico de análise da escrita e estruturação teórica metodológica das obras já produzidas e selecionadas como material de reflexão crítica desta dissertação por meio da pesquisa bibliográfica.

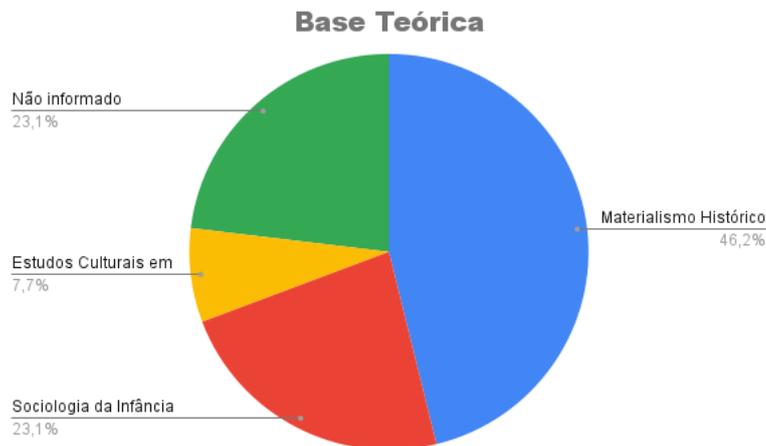
Sidi e Conte (2017, p. 2) destacam que “a hermenêutica reconfigura a interdependência linguística, que reconhece a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada, privilegiando os discursos dos sujeitos, de onde brotam novos sentidos expressivos à apropriação dos estudos históricos”. Portanto, analisar as teses e dissertações que trazem em sua gênese os princípios da abordagem reggiana, conduziu, a partir da análise hermenêutica, a repensar nosso objeto de estudo dentro da realidade expressiva das discussões que permeiam os conceitos centrais dessa abordagem dentro do conceito dos campos de experiências presentes na BNCC- EI. Os autores também destacam que,

A hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências. Implica também na forma como realizamos o movimento para nos (re)conhecer a partir das experiências no mundo, ou seja, na medida em que interpretamos algo, relacionamos diretamente com a visão de mundo que temos, advindas de nossas experiências anteriores. Sendo assim, tematizar a compreensão como modo fundador da existência humana lança questões críticas sobre o que é educar, aprender, compreender, pesquisar e dialogar, para dar conta da singularidade da vida humana (SIDI; CONTE, 2017, p. 4).

Mediante o exposto, percebemos como a análise hermenêutica está intimamente ligada à descoberta de outras possibilidades interpretativas no campo educacional, pois, quando nos tornamos capazes de analisar e interpretar o contexto do outro em sua subjetividade e comparar a realidade com uma variedade de experiências possíveis, nos desprendemos das amarras conceituais que nos prendem a padrões que se repetem excessivamente dentro do mundo acadêmico.

Na perspectiva hermenêutica, tornou-se possível por meio da análise do material coletado na pesquisa bibliográfica identificar que, o montante de obras selecionadas e analisadas, foram construídas teoricamente, em sua maioria, a partir da teoria histórico-cultural, assim como destacado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Base teórica



Fonte: Elaborado pela autora

Nessa perspectiva, cabe compreendermos os dados citados como elementos fundamentais para a definição do nosso objeto de pesquisa e, conseqüentemente, das delimitações objetivas desta dissertação, pois, como destaca Schmidt (2012, p. 28), “o círculo hermenêutico afirma que não podemos compreender o todo até que tenhamos compreendido

as partes, mas que não podemos compreender as partes até que tenhamos compreendido o todo”.

Assim, olhar para a dinâmica teórica e metodológica das obras selecionadas por meio da pesquisa bibliográfica nesta dissertação direciona nossos olhares para a análise crítico-reflexiva das próprias análises desenvolvidas no contexto nacional nos últimos 72 anos (1950/2022). Porém, cabe ressaltar que, apesar desta temporalidade, indicada por Barbosa e Richter (2015) como o marco inicial da influência da abordagem italiana no Brasil, a busca pelos trabalhos na BDTD da capes, resultou no encontro de teses e dissertações que condiziam com nosso objeto de estudo, a partir do ano de 2006.

Em vista disso, percebemos que a análise e a interpretação da abordagem Reggiana dentro das teses e dissertações selecionadas por esta dissertação, conforme Gráfico 1, tornou-se instrumento de análise mais fora da sua perspectiva teórica do que por estudiosos da sua área teórica de concentração. Conseqüentemente, essas análises, que partem de uma grande abordagem, trazem grandes contribuições para a área da educação infantil, porém, concentram-se em discutir os processos e percursos de aplicação de uma abordagem estruturada na vida cotidiana das crianças nas escolas da infância. E esses processos, rígidos e notadamente categorizados, deixam, no âmbito da compreensão prática da vida cotidiana na escola da infância, grandes lacunas referentes ao processo de construção de valores de aprendizagens que regem a educação das crianças pequenas dentro da abordagem Reggiana.

Outro fator metodológico importante na construção desta dissertação é a análise dos instrumentos utilizados nos trabalhos selecionados por meio da pesquisa bibliográfica desta dissertação do que podemos destacar:

Gráfico 2: Instrumentos metodológicos



Fonte: Elaborado pela autora

Com relação às metodologias destacadas no Gráfico 2, podemos destacar a importância da pesquisa bibliográfica na construção do referencial teórico das pesquisas analisadas nesta dissertação, sendo que os principais referenciais teóricos referentes à abordagem Reggiana, mesmo os que se sustentaram em outros suportes teóricos de análise, se consolidam na interpretação crítico- reflexiva a partir da leitura analítica de autores que discutem a abordagem em questão: Edwards, Gandini e Forman (1999); Gandini, Edwards e Forman (2022, 2016), Hoyuelos (2006, 2009), Malaguzzi (1999), Rinaldi (1999, 2002, 2012, 2014).

Foi a partir do encontro com as palavras desses autores que identificamos um dos principais objetivos desta dissertação. Apesar da grande contribuição que os trabalhos já publicados nos trazem para pensar nosso objeto de estudo, encontramos na fragilidade conceitual do trabalho prático dentro de uma da abordagem Reggiana, a necessidade de esclarecermos como este trabalho teórico-prático se materializa por intermédio da transversalidade dos campos de experiência.

Salienta-se, ainda, que para respondermos a expectativa do nosso objeto de pesquisa, e enriquecer ainda mais a utilização da abordagem Reggiana, como uma das principais abordagens a ser utilizada na educação das crianças pequenas, e para compreendermos como tal abordagem se transcreve na vida cotidiana de crianças e professores das escolas da infância, buscamos por meio de pesquisas mais direcionadas, compreender os principais valores de aprendizagem e de desenvolvimento dentro da abordagem de Reggio Emilia, já que tais valores não aparecem em nenhuma das teses e dissertações analisadas neste trabalho.

Nesse sentido, a próxima sessão irá especificar os processos que conduziram a construir os capítulos subsequentes desta dissertação, especificando em suas próximas páginas, os principais valores de aprendizagem que regem a construção do conhecimento como um processo de co-construção da criança com o mundo. Compreender esses valores de aprendizagem, a sua intrínseca relação com a prática pedagógica que se constitui a partir da vida cotidiana da criança nas escolas da infância é essencial para compreendermos porque a experiência da criança é tão importante no processo de construção do conhecimento, principalmente, quando pensamos no conceito de experiência tal como ele está proposto na BNCC- EI e dentro da abordagem Reggioiana.

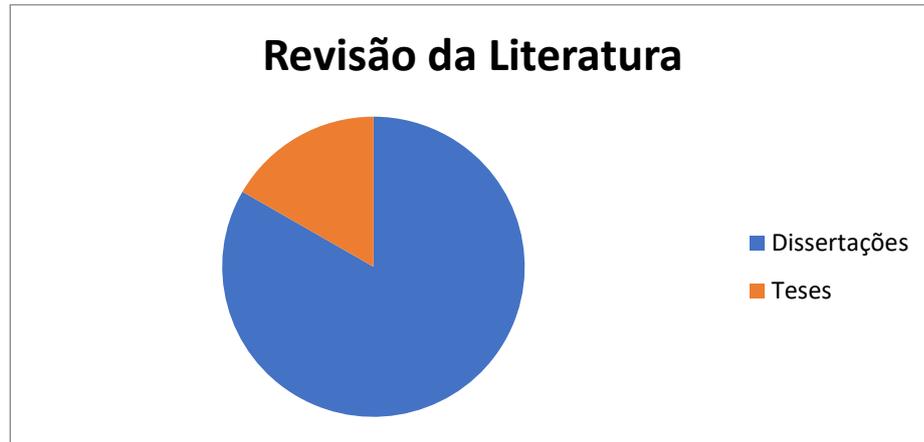
3.1 PERCURSO INVESTIGATIVO E ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO

O propósito desta seção é investigar o conjunto de literatura disponível no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) acerca do tema desta pesquisa, que faz referência aos saberes ou aos valores de aprendizagem presentes na abordagem de Reggio Emilia. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores “professor em Reggio Emilia” com a temporalidade de 1990 a 2022, tal temporalidade se justifica pelo fato de Barbosa e Richter (2015), destacarem que é a partir desta data que os pesquisadores brasileiros começam a ter maior proximidade com as ideias e concepções italianas para a educação Infantil.

Em seguida, dá-se destaque à análise das teses e dissertações encontradas para verificar em quais fundamentos da abordagem Reggioiana essas estão estruturadas e se elas contribuem para compreendermos o conceito de experiência dentro da abordagem, que é o foco deste estudo.

Ao realizar a pesquisa, obtivemos 23 resultados com o descritor citado, 19 dissertações e 4 teses, como podemos observar no Gráfico 3:

Gráfico 3: Revisão da Literatura

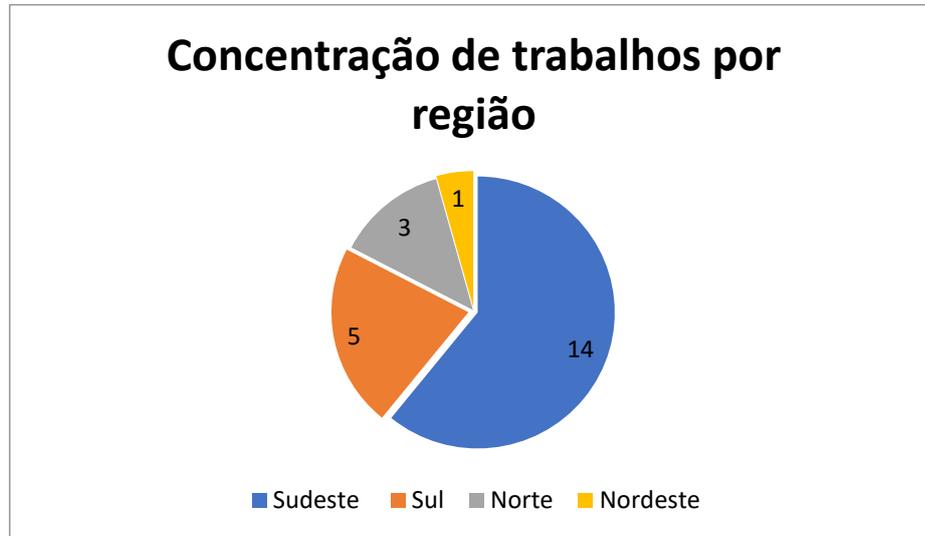


Fonte: Elaborado pela autora

Assim, as 4 teses encontradas correspondem a 20% da revisão de literatura, já as 20 dissertações encontradas representam 80% desse total, dados relevantes ligados à temática deste estudo. Porém, após a leitura dos resumos dos referidos trabalhos, constatamos que os selecionados com o intuito de conhecermos o que já foi discutido e publicado em relação à abordagem e ao papel do professor na educação infantil demonstram a centralidade das discussões em torno da documentação pedagógica e do conceito de criança. Apesar de trazerem uma rica contribuição para pensarmos esses conceitos, avançam na reflexão dessa abordagem no contexto brasileiro, deixando uma lacuna no que se refere ao papel do professor (pedagogo) na educação infantil e ao conceito de experiência que é o foco desta dissertação.

Com relação à distribuição geográfica desses trabalhos, podemos dizer que 81% foram desenvolvidos na região Sudeste, em específico no estado de São Paulo, 5% na região Sul, 3% na região Norte e 1% na região Nordeste, tal como demonstra o Gráfico 4:

Gráfico 4: Concentração de trabalhos por região



Fonte: Elaborado pela autora

Dentre o montante de trabalhos selecionados na busca inicial, não encontramos nenhum trabalho que abordasse o conceito de campo de experiências ou o conceito de experiência na abordagem de Reggio Emilia. Porém, a leitura ajudou a definir nosso quadro teórico, pois indicou novas leituras relacionadas à Reggio Emilia, das quais conseguimos filtrar os valores de aprendizagem que constituem o trabalho pedagógico do professor dentro da abordagem.

Portanto, das 24 obras inicialmente selecionadas, partimos para a análise de apenas 13 trabalhos, após a leitura dos resumos e da introdução desses, visto que percebemos que 11 destes trabalhos, não traziam aproximações com nosso tema de interesse, e constituíam-se na especificidade de experiências educacionais a partir de vivências de professores de arte, música e da gestão escolar, vinculados à abordagem, mas, especificamente, pensados com foco na documentação pedagógica e no ateliê; apenas 5 dos 11 trabalhos traziam no título a especificação professor, não tendo ligação com a abordagem reggiana. Assim, os trabalhos analisados se configuram a partir da seguinte Tabela 1:

Tabela 1: Seleção de Trabalhos BDTD 1950/2022

Título	Autor (a)	Tipo	Ano	Programa
Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem <i>Reggio Emilia</i>	Márcia Regina Goulart da Silva Stemmer	Tese	2006	PPG em Educação/UFSC
Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil	Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves Prado	Dissertação	2011	PPG em Educação/ PUC Campinas

A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro	Nayra Vicari de Paiva Baracho	Dissertação	2011	PPG em Educação/ USP
“Agora eu...”: um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância.	Renata Cristina Dias Oliveira	Dissertação	2011	PPG em Educação/ USP
O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil	Mariângela Costa Schneider	Dissertação	2015	PPG em Ensino/ Univantes
O ateliê de arte como inspiração para a criação de espaços no ensino de artes visuais na escola	João Maria Dos Santos Damasceno	Dissertação	2016	Programa de Mestrado Profissional em Arte/ UFRN
Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas	Vanessa Marques Galvani	Dissertação	2016	PPG em Educação/ Universidade Presbiteriana Mackenzie
Práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil: o cotidiano da sala de aula de egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta/MT	Aparecida Garcia Pacheco Gabriel	Dissertação	2018	PPG em Ensino/UNIVANTES
A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referenciais freireanos: subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas	Rosimeire dos Santos Cardoso	Dissertação	2018	PPGE em Educação/ PUC-SP
O tempo no cotidiano da creche: desafios e possibilidades	Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat	Dissertação	2019	PPG em Educação/ UFRS
Abordagens curriculares internacionais para educação infantil: o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de creches e pré-escolas	Ena Carina dos Santos Oliveira	Dissertação	2019	PPG em Educação/UFOPA
A poética da escuta: o olhar do coordenador pedagógico na documentação pedagógica como processo reflexivo na formação do professor	Márcia Ribeiro Ferreira Nielsen	Dissertação	2020	PPG em Educação/ PUC-SC
Os registros imagéticos – fotografias e filmagens – como potenciais documentos inspiradores da prática docente reflexiva na Educação Infantil	Vlândia Maria Eulálio Raposo Freire Pires	Dissertação	2020	PPG em Educação/ UFRN

Fonte: Elaborada pela autora.

Os principais temas abordados nas obras encontradas permeiam em conceitos-chaves da abordagem de Reggio Emilia, mas que foram tratados individualmente. Esses temas são: a organização do tempo e do espaço, a interação entre os sujeitos (criança-professor-família-meio) e a brincadeira, o uso da documentação pedagógica na abordagem assim como o espaço do ateliê no despertar do interesse dos alunos na educação básica.

3.1.1 Revisão da Literatura

Na tese *Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia*, a autora Stemmer (2006) descreve a relação entre o pensamento pós-moderno e a educação infantil, trazendo o percurso histórico do surgimento do pensamento pós-moderno na pesquisa educacional brasileira. O principal objetivo é investigar se e como o pensamento pós-moderno se insere na educação infantil e quais as possíveis consequências da influência desse pensamento para a concepção de infância, de criança e de educação infantil. A autora também destaca que esse pensamento pós-moderno, que tem fortes influências nas novas concepções de criança, de infância e de educação, tem influência na abordagem de Reggio Emilia, e que esse teve uma “[...] considerável receptividade nos discursos brasileiros, chegando a ser declarada como um referencial mundial para a construção de uma pedagogia da infância.” (STEMMER, 2006, p. 7).

A autora faz uma forte análise crítica em relação ao pensamento pós-moderno e sua relação com a abordagem de Reggio Emilia, tendo como base teórica e metodológica a perspectiva histórica. O estudo da autora evidenciou que, na teoria que embasa a abordagem de Reggio Emilia, podemos encontrar elementos da “agenda pós-moderna”, dentre os quais, Stemmer (2006, p. 7) destaca a:

[...] concepção negativa do ato de ensinar, a descaracterização do papel do professor, a de intelectualidade docente, a fetichização e naturalização da infância, a exacerbação da individualidade e a ênfase dada à atividade compartilhada em uma gestão social local, focalizada onde são suprimidas as centrais contradições de classe entre capital/trabalho, evidenciando-se, por essa via, o ajustamento dessa proposta às configurações do capitalismo contemporâneo.

O segundo trabalho selecionado em nossa revisão, intitulado *Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil*, a autora Alessandra E. F. Gonçalves Prado (2011), por intermédio da investigação bibliográfica do GT7 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), recorrente da análise de publicações entre os anos de 2000 e 2009, destaca que a abordagem Reggio Emilia é uma das principais influências teóricas na área da educação infantil. Ressalta, ainda, que essa teoria (a abordagem é tratada como teoria pela autora), utilizada por diferentes autores, vêm “[...] preconizando a necessidade de consolidação de uma pedagogia da educação Infantil, a qual advoga a negação da ‘educação escolar’ e também de ‘ensino’ nesta etapa da educação” (PRADO, 2011, p. 7).

Esse estudo teve como base teórico-metodológica os pressupostos da teoria das representações sociais e como pano de fundo a teoria histórico-cultural. O estudo concluiu que existe uma grande necessidade de se pensar a revisão dos conceitos e concepções fundantes nas pesquisas em educação infantil que tem enfatizado o “repensar de um novo valor para o professor”, estimulando uma consensualidade que, na visão da autora, tem otimizado a visão predominante na área como a mais adequada. Segunda a autora, esta nova imagem do professor, preconizada pela tendência da abordagem de Reggio Emilia, é o de um “protetor” dos direitos da infância e de um profissional que necessita de formação adequada e reconhecimento social (PRADO, 2011, p. 151).

No terceiro trabalho selecionado em nossa investigação, intitulado *A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro*, a autora Nayara Vicari De Paiva Baracho (2011), investiga as práticas de observação e registro dos professores de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo. Tal estudo teve como objetivo de investigação conceituar as práticas de documentação na abordagem Reggio Emilia e destacar suas principais contribuições para a formação de professores, assim como investigar qual o papel ocupado pela criança no Centro de Educação Infantil municipal.

A autora teve como base teórica e metodológica os pressupostos da teoria histórico-cultural, em paralelo com as práticas da abordagem de Reggio Emilia, a qual dá suporte para entendermos o processo de documentação pedagógica. Com base nas intervenções formativas, a autora evidenciou que houve indicativos significativos para a alteração nas práticas das professoras, “[...] evidenciando-se a possibilidade de apropriação de aspectos de uma prática estrangeira para o contexto pesquisado, valorizando o papel do professor a partir da análise reflexiva do seu cotidiano” (BARACHO, 2011, p. 9).

No quarto trabalho selecionado em nossa revisão, intitulado *Agora eu... Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância*, a autora Renata Cristina de Oliveira (2011) nos faz refletir sobre o enfoque da abordagem de Reggio Emilia, da teoria de Vygotsky e dos pressupostos da sociologia da infância sobre as “vozes das crianças”. Problematisa acerca das concepções de infância, de criança e de educação infantil, vindo a analisar os desafios e as “[...] possibilidades da consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil que considere a escuta das crianças, bem como o olhar infantil inédito e surpreendente sobre o mundo, como eixos fundantes da organização dos contextos educativos” (OLIVEIRA, 2011, p. 9).

Com base na análise dos dados coletados, a autora destaca que a escuta das vozes das crianças favorece a construção de contextos educativos pautados na valorização e na potencialização da autonomia da criança, na sensibilidade e na acolhida das proposições das crianças. Ainda, ressalta o encorajamento das crianças frente a novos desafios e, também, argumenta que escutar a voz das crianças oportuniza a construção de processos significativos de aprendizagem. Cabe uma observação em destaque sobre as diferentes abordagens adotadas pelos pesquisadores analisados, e, de certa forma, a mistura de teóricos e abordagens utilizadas por esses.

No quinto trabalho selecionado em nossa revisão, intitulado, *O protagonismo Infantil e as Estratégias de Ensino que favorecem em uma turma de desenvolvimento Infantil*, a autora Mariângela Costa Schneider (2015) destaca aspectos cruciais para compreendermos o conceito de protagonismo infantil a partir da abordagem de Reggio Emilia. Seu principal objetivo foi conhecer e analisar as estratégias de ensino potencializadoras do protagonismo infantil utilizadas por uma professora da educação infantil como princípio favorecedor da aprendizagem junto às crianças da pré-escola. Para tanto, a autora utilizou-se dos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação.

A autora revela que, em suas observações e interações com as crianças e com a professora, foi possível evidenciar a maneira como a professora conduziu todo o processo de ensino, que além de se fortalecer através do protagonismo das crianças, também foi fortalecido por ele. Schneider (2015), ainda, destaca a interação contínua da professora com as famílias das crianças e o processo de observação, escuta, pesquisa, reflexão e documentação contínuos que a docente realizava durante todo o processo de ensino, enfatizando a importância de se planejar com e para as crianças.

No sexto trabalho selecionado em nossa investigação, intitulado *O ateliê de arte como inspiração para a criação de espaços no ensino de artes visuais na escola*, o autor João Maria dos Santos Damasceno (2016) dedica-se a demonstrar a importância do ateliê de arte na sala de aula, trazendo como eixo norteador as discussões que percorrem os ideais da Escola da Ponte na pedagogia de Reggio Emilia e na técnica Freinet, as quais, segundo o autor, fundamentam-se em ideias que se contrapõem aos métodos tradicionais de ensino da arte. Essas técnicas tornam-se inovadoras para pensar possíveis reflexões sobre a situação educacional da arte nas escolas públicas brasileiras, enfatizando como a estrutura dos espaços influencia a aprendizagem dos alunos.

No sétimo trabalho selecionado em nossa investigação, intitulado *Uma Nova Lente Para o Professor: Potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ação*

pedagógica, a autora Vanessa Marques Galvani (2016) investiga pelos registros fotográficos de uma professora de educação infantil, o conceito e o processo de documentação pedagógica pautados na abordagem de Reggio Emilia. Para investigar tais fotografias, a autora utilizou a metodologia de pesquisa baseada em artes com foco em fotografia, realizando uma conexão entre pesquisa e docência. A pesquisa revelou, segundo a autora, a potencialidade da fotografia na documentação pedagógica, na construção da memória coletiva e de novos conhecimentos das crianças, auxiliando na reflexão sobre a prática e a organização do espaço.

No oitavo trabalho selecionado por esta pesquisa, intitulado *Práticas Pedagógicas investigativas na educação Infantil: o cotidiano da Sala de Aula de Egressas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta/MT*, a autora Aparecida Garcia Pacheco Gabriel (2018) destaca princípios e finalidades das práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil, buscando aproximações com o princípio da investigação das escolas de Reggio Emilia. A autora teve como objetivo investigar como duas egressas do curso de Pedagogia de uma faculdade tinham utilizado as práticas de investigação no cotidiano da escola pública, com as turmas de maternal I e II, em que elas atuam. A pesquisa, segundo a autora, pautou-se nos pressupostos da pesquisa-ação.

Com base na análise de observação, a autora afirma que as práticas permeadas pelos princípios da investigação residem no sentido de ensinar as crianças a construir suas aprendizagens, pois as crianças são auxiliadas a encontrarem o “[...] caminho que as leva a investigar, a questionar o mundo e a buscar conhecimentos que podem levar a muitas verdades” (GABRIEL, 2018, p. 8).

No nono trabalho selecionado nesta investigação, intitulado *Abordagens Curriculares internacionais para Educação Infantil: o lugar que a Criança Ocupa Nas Relações Sociais de Creche e Pré-Escolas*, a autora Ena Carina Dos Santos Oliveira (2019), ocupa-se em analisar as repercussões das abordagens curriculares do *Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM)*, *High Scope* e *Reggio Emilia* nas produções científicas brasileiras, procurando compreender a forma dessas abordagens na reflexão do lugar que a criança ocupa nas creches e pré-escolas.

A autora também traz a preocupação relacionada ao sentido de como essas abordagens estão sendo entendidas e quais seus limites e possibilidades diante da realidade brasileira. Destaca, ainda, considerando os achados da pesquisa bibliográfica, que a abordagem Reggio Emilia foi a que mais teve citações nos trabalhos encontrados nos repositórios científicos. Quanto à delimitação teórica e metodológica, Oliveira (2019) afirma que o trabalho se direciona fundamentados pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Em relação aos apontamentos da análise, Oliveira (2019) destaca que, apesar da abrangência da prática pedagógica de Reggio Emilia ser muito popular entre professores e suas pesquisas, há indícios de que as práticas pedagógicas que contradizem sua essência, mesmo com os parâmetros de qualidade exaltando a necessidade de sua aplicação, ainda são muito fortes em decorrência de não se ter formação continuada de professores pautada exclusivamente em suas metodologias e princípios. Assim, o que vemos hoje, segundo a autora, são práticas isoladas e descontínuas, por isso, a autora sinaliza para a importância de um conjunto de políticas públicas para que mudanças ocorram e se consolidem no dia a dia da educação infantil.

No décimo trabalho selecionado em nossa investigação, intitulado *O Tempo No Cotidiano da Creche: desafios e possibilidades*, a autora Vanessa Da Silva Rocha de Quadros Spat (2019) trabalha para investigar a categoria de “tempo” na creche. Seu principal objetivo era compreender os modos de organização de tempo na escola e como se dá a vida cotidiana na escola. O referencial teórico que sustenta as constatações da autora fixa-se a partir da perspectiva problematizada de Bauman, no que se refere ao tempo na contemporaneidade. Em relação à concepção de criança e infância, a autora buscou subsídios em Barbosa (2006) e, principalmente, nos estudos de Reggio Emilia.

A investigação da autora revela que existem três tempos coexistentes na escola, que todos têm fundamental importância, dialogam e se complementam entre si. Destaca que, “[...] por meio dos atores sociais que compõem a escola, principalmente as professoras e os meninos e meninas, criaram-se novas maneiras de vivenciar o tempo: tempo de estar juntos” (SPAT, 2019, p. 9).

No décimo primeiro trabalho analisado nesta dissertação, intitulado *A poética da Escuta: o olhar do coordenador pedagógico na documentação pedagógica como processo reflexivo na formação do Professor*, a autora Márcia Ribeiro Ferreira Nielsen (2020) traz a discussão da documentação pedagógica e a sua importância para a reflexão do professor sobre o contexto observado e refletido, com algumas reflexões sobre a responsabilidade do uso da imagem da criança apenas para fins pedagógicos, e não de favorecimento profissional.

Assim, como o trabalho anteriormente citado, a décima segunda obra intitulada, *Os Registros Imagéticos – Fotografia e Filmagem – Como potenciais Documentos Inspiradores da Prática Docente Reflexiva na Educação Infantil*, da autora Vlândia Maria Eulálio Freire Pires, também destaca a importância da fotografia na construção da documentação pedagógica na educação infantil.

Ambos os trabalhos citados destacam como principal resultado a potencialidade dos registros em foto e vídeo, junto com a mediação pedagógica para reflexão em relação às práticas pedagógicas do professor, sobre sua interação com a criança, para a reflexão sobre o desenvolvimento pessoal e interpessoal das crianças, e a reflexão sobre a organização do espaço proporcionada às crianças.

Mediante o exposto, gostaríamos de destacar que, a partir das obras analisadas, os principais temas abordados nas obras encontradas pela pesquisa bibliográfica realizada nesta dissertação permeiam em conceitos-chaves da abordagem de Reggio Emilia, conceitos transversais ao papel do pedagogo dentro da abordagem, mas que foram tratados individualmente. Esses temas são: a organização do tempo e do espaço, a interação entre os sujeitos (criança-professor-família-meio) e brincadeira, o uso da documentação pedagógica na abordagem, assim como o espaço do ateliê no despertar do interesse dos alunos na educação básica.

Outro tema pertinente que aparece nas obras selecionadas é o protagonismo infantil, que, muitas vezes, é interpretado de forma errônea e usado para desmerecer a abordagem. Há uma crítica de que o professor perde sua autonomia no direcionamento do trabalho pedagógico, porque, muitas das obras analisadas, trazem um recorte teórico da abordagem Reggiana, que toma por base a perspectiva teórica, fundamentando-se essencialmente a partir de leituras básicas sobre a abordagem italiana, sem trazer a gênese de tal abordagem, ou compreender como se constitui o movimento docente intrínseco a essa abordagem. Nesse sentido, tivemos duas obras que fizeram uma forte crítica à abordagem, destacando que tal procedimento descentraliza o papel do professor e que, levemente, pensa na aprendizagem da criança.

Portanto, gostaríamos de destacar que, apesar da influência da abordagem Reggiana estar presente desde meados do ano de 1950 nos documentos norteadores da educação infantil no Brasil, a análise das teses e dissertações apresentadas até aqui demonstra a inexistência de discussões no âmbito da produção acadêmica relativa ao conceito de campo de experiência, tendo em vista que esse é um dos principais conceitos na organização do trabalho pedagógico e das novas diretrizes curriculares da educação infantil. Isso torna indispensável para compreendermos como esse conceito chave do trabalho pedagógico com as crianças pequenas se estrutura dentro da matriz da abordagem Reggiana, teoria da qual o conceito emerge e ganha forma, a partir dos valores de aprendizagem que se constituem na vida cotidiana de professores e de crianças nas escolas da infância.

Em conformidade, com a ausência de produções que especifiquem a importância dos campos de experiência e sua transversalidade na construção do conhecimento das crianças na educação infantil e a ausência de documentações e reflexões sobre as experiências proporcionadas para as crianças por meio das atividades investigativas e de experimentação que preveem o trabalho pedagógico a partir dos campos de experiência, gostaríamos de destacar que as perguntas de pesquisa e os objetivos que tecem esta dissertação, também ganham corpo e voz na vida cotidiana dos professores da rede municipal de ensino de Xaxim/SC.

O processo de municipalização do Projeto *Experienciar: vivências da infância*, em 2022, apontava perante as formações continuadas de professores a fragilidade compreensiva sobre o conceito de campo de experiência. Assim, nossas reflexões pautadas na experiência vivida em Xaxim com o coletivo de professores, intrínseca a nossa pesquisa bibliográfica e os dados coletados e apresentados até aqui apontam para a seguinte reflexão: De que forma está concebido o conceito de experiência dentro da BNCC – EI?

A BNCC é um documento de caráter normativo, ou seja, é obrigatório que todos os estados e municípios constituam os seus currículos fundamentando-se nas estruturas da base, considerando suas especificidades regionais. Porém, é necessário lembrar que a base chegou aos professores como algo pronto, sem aprofundamentos ou grandes explicações, principalmente em relação aos campos de experiências, que agora norteiam todo o trabalho pedagógico dos professores de educação infantil.

4 A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA: VALORES DA APRENDIZAGEM E O CONCEITO DE ESCOLA DA INFÂNCIA

Segundo Rinaldi (2014a, p. 42), a escola de Reggio “não é a favor da escola de instrução, mas a favor da escola da educação”. Por isso, a escola de Reggio não pode ser entendida como uma instituição de transmissão e de mediação de conhecimentos, mas deve ser compreendida como um lugar de afetos, onde, acima de tudo, transmitem-se, debatem-se e criam-se valores. Para a autora:

[...] o termo educação está, portanto, fortemente relacionado ao termo valor, em que educar é também, em alguns aspetos, acima de tudo, educar os valores intrínsecos em cada indivíduo e em cada cultura, para torná-los extrínsecos, visíveis, conscientes e compartilháveis (RINALDI, 2014a, p. 42).

A autora continua tecendo considerações em torno do termo valor para as escolas de Reggio, destacando que assim como os termos educação, subjetividade e formação são polissêmicos e contextuais, os valores que regem a educação também os são. Ainda segundo a autora, esses termos podem ser definíveis apenas por meio das suas contextualizações históricas, políticas e culturais. Assim, para Reggio, os valores que regem sua abordagem pedagógica estão intimamente ligados às concepções de educação, de criança e de infância que se consolidaram por meio da sua história social, política e cultural desde o surgimento da sua primeira escola da infância. Para a autora, “[...] os valores são, então, relativos e relacionados à cultura de pertencimento: eles a determinam e são determinados por ela” (RINALDI, 2014a, p. 43).

Rinaldi (2014a) também abre a discussão para pensarmos que se os valores definem a cultura, a moldam e a transformam, então esses também fundamentam a sociedade. É considerando esses valores que fundamentam e transformam a sociedade que a escola da infância tece construções acerca da imagem que se tem da escola da infância que acolhe as diferenças, que têm a subjetividade como valor holístico, com participação democrática como valor fundamental para a co-construção do planejamento pedagógico. Ainda, uma escola que acredita no valor da aprendizagem como um movimento não programável, que tem como sensibilidade docente o valor da brincadeira, da diversão, das emoções e dos sentimentos e o valor da escuta.

No valor da *subjetividade* como inteireza e integridade (valor holístico) – subjetividade para Reggio podem ser melhor evidenciados os aspectos de “correlacionalidade

e reflexionalidade que contribuem para a construção do sujeito” (RINALDI, 2014a, p. 43). O sujeito é, então, em Reggio, uma construção (autoconstrução e socioconstrução) que se define em um contexto e em uma cultura (RINALDI, 2014a, p. 43).

Esses aspectos da subjetividade do sujeito estão correlacionados, segundo a autora, com todo o percurso metodológico da abordagem, porque tal subjetividade deve ser pensada nas estratégias cotidianas utilizadas pelos pedagogistas nos Nidi¹ e nas escolas da infância. Como destaca a autora, “[...] assim as implicações de ordem metodológica desse valor são bem reconhecidas nas nossas estratégias cotidianas – com base na observação/documentação, no pequeno grupo, na organização do espaço, na construção dos mini ateliês” (RINALDI, 2014a, p. 43).

Contudo, a autora ainda destaca que o valor da subjetividade e da intersubjetividade não é indispensável apenas quando pensamos em termos cognitivos e psicopedagógicos, mas, também e, principalmente, em termos políticos e culturais, por isso, está intrínseco ao valor da diferença. Rinaldi (2014a) argumenta que a diferença por si só não é um valor, mas pode tornar-se um, caso consigamos criar um contexto, uma cultura, uma estratégia, uma escola das diferenças, que não apenas respeite as diferenças, mas que as consolida como parte da subjetividade de cada sujeito, uma escola das diferenças que trabalha para ser diferente.

Ao definir o valor da diferença, Rinaldi (2014a) afirma que a diferença é incômoda, cansativa e que, por isso, propõe alteridade, mas, também, estranheza, destacando que, como seres humanos, somos mais atraídos pela igualdade, pelo que nos torna iguais. A autora também nos questiona sobre o que nós, como educadores, fazemos com a diferença. Como evitamos os grandes riscos da homogeneização e da padronização? Isso faz refletir sobre que diferença tem para nós a finalidade de um projeto que quer acolher as diferenças. Desse questionamento, a autora nos direciona para pensarmos as ações pedagógicas em termos de aceitação e de padronização de técnicas que fortalecem as rupturas entre a cultura e a infância, entre diversidade e alteridade de se construir a subjetividade de cada um dentro de suas especificidades humanas. Assim, o valor da diferença, para Reggio, é essencial para que consigamos “[...] consentir a todos a oportunidade para desenvolver, interagindo com os outros, a própria subjetividade” (RINALDI, 2014a, p. 45). Nas palavras da autora, ainda é preciso:

¹ “O Nidi é o termo utilizado para se referenciar o centro e creche para crianças de aproximadamente três meses a três anos; e a escola da infância é um centro para crianças acima de três anos e até seis anos” (RINALDI, 2022, p. 11).

Escutar as diferenças (pedagogia da escuta), mas também escutar e aceitar a nossa mudança, o que é gerado da relação, e melhor, da interação. Significa renunciar às verdades que são propostas como absolutas, procurar a dúvida e exaltar a negociação como estratégia do possível. Significa, e melhor, pode significar, maiores possibilidades de mudança oferecidas a nós mesmos, sem, por isso, sentirmo-nos fragmentados.

Com relação à pedagogia da escuta, Hoyuelos (2020) destaca que essa depende da competência comunicativa do ser humano, porque escutar não é só ouvir a palavra, mas liga-se intimamente à sensibilidade de ver a palavra no gesto, nos olhos, no corpo, nas mãos.

Por isso, Hoyuelos (2020, p. 53) destaca que a “[...] comunicação implica uma coordenação de ações que não depende do que se transmite, mas sim, da capacidade de estabelecer uma escuta recíproca.” Por isso, em Reggio Emilia, a comunicação não está e não começa em nenhum ponto de partida, mas se constitui no emaranhado das relações sociais e interpessoais entre as crianças e seus professores.

Hoyuelos (2020, p. 52) também afirma que “[...] a competência comunicativa é a de saber falar para escutar. Isso gera na criança um grande prazer comunicativo. Uma comunicação que não apenas tem a ver com a palavra, mas também com os olhos, o corpo, as mãos.” Essa comunicação é “[...] entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e objetos, entre crianças e objetos etc.” (HOYUELOS, 2020, p. 53). Ou seja, é entre toda a complexidade da vida cotidiana no fazer fazendo a vida da criança nas escolas da infância. Por isso, o autor diz que a comunicação na complexidade da vida cotidiana, no fazer fazendo a vida da criança nas escolas da infância implica uma coordenação de ações que não dependem do que se transmite, mas da capacidade dos indivíduos envolvidos no processo de co-construção do conhecimento, de estabelecer uma escuta recíproca.

Nesse sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 43) destacam que a pedagogia da escuta de Reggio se configura como um valor ético, e que essa escuta requer que o professor esteja “atento às teorias das crianças e de suas elaborações de significado”. Afirma, ainda, que essa definição da escuta como princípio ético está relacionada ao conceito de Emmanuel Levinas da ética como um encontro, destacando que a ética do encontro se opõe ao aprisionamento do saber. Nesse aprisionamento, não existe alteridade e as novidades são excluídas para dar continuidade a conteúdos prontos e classificados apenas pelos adultos. Por isso, a ética do encontro se constitui a partir da absoluta alteridade do outro. Dessa forma:

Uma ‘pedagogia da escuta’ – escuta do pensamento – exemplifica para nós uma ética de um encontro edificado sobre a receptividade e a hospitalidade ao outro – uma abertura para a diferença do outro, para a vinda do outro. Ela envolve uma relação ética de abertura ao outro, tentando escutar o outro em sua própria posição e experiência, sem tratar o outro como igual [...] o trabalho com a ética de um encontro da pedagogia da escuta requer que o educador pense no outro como alguém que ele não pode aprisionar, e que desafia todo o cenário pedagógico. Pois a pedagogia do escutar representa ouvir o pensamento – ideias e teorias, questões e respostas de crianças e adultos; significa tratar o pensamento de forma séria e respeitosa; significa esforçar-se para extrair sentido daquilo que é dito, sem noção preconcebida sobre o que é certo e apropriado (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 43).

Ao definir o termo escuta, Rinaldi (2014b, 2022) destaca que essa se refere ao movimento de escutar com sensibilidade as estruturas que nos conectam ao outro e com as infinitas relações que construímos no entrelaçar das interações com os outros e com o mundo cultural, social e simbólico. Afirma ainda que, para a abordagem reggiana, a escuta pode ser compreendida metaforicamente como parte da disponibilidade do outro consigo mesmo e com os outros em um movimento circular de interação, e ainda como a escuta da sensibilidade para escutar e ser escutado. Para a autora, “[...] escuta não é só com audição, mas com todos os sentidos: visão, tato, olfato, paladar, orientação” (RINALDI, 2014b, p. 82).

A autora destaca a importância de uma escuta fora do tempo cronológico, reflexiva e pacífica, que espera, que faz pausas e que instiga em si, e no outro, reflexões sobre fatos e argumentos, uma escuta respeitosa que não trabalha para as respostas, mas que, ao silenciar-se e a dirigir-se a ouvir e a ser ouvido, ajuda o outro a encontrá-las e a desmistificá-las em um espiral de confiança e reciprocidade. Por isso, segundo a autora:

[...] por trás de um ato de escuta há, frequentemente, uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre uma emoção. As emoções dos outros nos influenciam mediante processos fortes, diretos, não mediados, intrínsecos das interações entre sujeitos que comunicam (RINALDI, 2014b, p. 82).

Nesse sentido, a escuta como valor, em Reggio, pode ser entendida, segundo Rinaldi (2014b, 2022), como verbo ativo, que interpreta e dá significado a mensagem e valor a quem a transmite. É uma escuta que acolhe as diferenças, não no sentido de padronizá-las, mas com a intencionalidade de valorizá-las e agregar valor aos diferentes pontos de vista que ela constitui com base na interpretação do outro. A autora ainda destaca que:

Escutar, não é fácil: requer consciência e, ao mesmo tempo, uma suspensão de nossos julgamentos, e, sobretudo, dos preconceitos. Requer disponibilidade para a mudança, requer que mostremos a nós mesmos o valor do desconhecido e que vençamos o sentimento de vazio e precariedade que toma conta de nós cada vez que as nossas certezas são colocadas em crise. Escuta que faz o sujeito sair do anonimato, que o legitima que dá visibilidade, enriquecendo quem escuta e quem produz a mensagem (e as crianças suportam pouco o anonimato). Escuta com base na aprendizagem. Uma aprendizagem decidida pelo ‘sujeito aprendiz’ (que aprende) e que toma forma na sua mente por meio da ação reflexão; uma aprendizagem que se torna conhecimento e competência por intermédio da representação e da troca (RINALDI, 2014b, p. 83).

A partir desses contextos valorativos, da subjetividade e da escuta é que se concretiza na abordagem reggiana, segundo Rinaldi (2014b), uma definição mais contemporânea de valor, *o valor da participação*, ou melhor, como enaltece a autora, *a participação como valor*. Nesse sentido, sentir-se parte e participante é um valor e uma qualidade da escola, uma qualidade que deve:

[...] prever espaços linguagens e, de modo geral, organizações e estratégias que a tornam possível [...] a participação pede que as finalidades educativas e pedagógicas sejam declaradas, mas ao mesmo tempo, precisa de imprecisão e de espaços de possibilidades (RINALDI, 2014a, p. 46).

Expresso dentro dos valores de subjetividade “escuta e participação”, Rinaldi (2014a) destaca o *valor da democracia e o valor da aprendizagem*. Segunda a autora, sem o valor da democracia, os outros não teriam força dentro do contexto escolar. O valor da democracia em Reggio aparece por meio desses valores e pode ser compreendido por intermédio das relações entre o sujeito e a comunidade da qual ele faz parte. Essa relação, conforme a autora, pode e deve ser regulada e orientada para “exaltar os protagonistas de tal comunidade e as delegações que a visitam” (RINALDI, 2014a, p. 46). Nas palavras da autora,

[...] um breve sinal, para não esquecer nunca, que a escola está estritamente relacionada à sociedade em que vive. A questão é, mais uma vez, se a escola se limita a transmitir cultura e pode ser, como nós aspiramos, um lugar de construção de cultura e de democracia (RINALDI, 2014a, p. 46).

Já em relação ao *valor da aprendizagem*, Rinaldi (2014a, p. 46) destaca que a aprendizagem pode ser um valor “[...] se é aceito que a aprendizagem – decidida por cada sujeito em tempos e maneiras não programáveis – é um ‘lugar de relação’ que faz refletir sobre a educação e nos leva a procurar novas vias na educação e na formação.” Isso significa, segundo a autora, que a aprendizagem, em Reggio, constrói-se a partir da acolhida na relação

educativa, da complexidade, da conflitualidade, da imprevisibilidade da aprendizagem humana. Por isso, a práxis da relação educativa em Reggio, segundo a autora, tem a aprendizagem como valor, transforma a escola reggiana de uma escola de ensino em uma escola da aprendizagem. Conforme a autora, a experiência de Reggio sempre foi

[...] especialmente sensível ao trânsito constante e bidimensional da teoria à prática, na convicção de que a estreita aliança entre o sistema teórico e o sistema prático-organizacional não consiste tanto em uma implementação correta da teoria, mas na capacidade de viver essa aliança como uma relação dinâmica em que teoria e prática se influenciam reciprocamente, privilegiando uma inteligência ‘executora’, criativa, que procura construir, manter e renovar essa relação de circularidade e de reciprocidade (RINALDI, 2014a, p. 53).

Nesse trânsito constante e bidimensional da teoria à prática, a autora ainda destaca o valor da brincadeira, da diversão, das emoções, dos sentimentos, que são em Reggio reconhecidos como elementos indispensáveis no processo educativo e de desenvolvimento do conhecimento. É, segundo a autora, através da brincadeira que o conhecimento se torna um valor para a criança, por meio das interações que elas se constituem com o brincar e com os elementos que as conduzem a protagonizar o seu próprio desenvolvimento. Destaca, ainda, que o contexto de desenvolvimento do conhecimento pela criança precisa estar alinhado a uma relação “afetuosa, emocionada, curiosa, irônica entre quem aprende e o que é aprendido” (RINALDI, 2014a, p. 47).

Nesse sentido, Filippini (2014, p. 55) destaca que considerar a escola como um sistema de comunicação é “[...] como uma coordenação de ações que não depende do que se transmite, mas sim, da capacidade de estabelecer uma escuta recíproca.” Para Reggio, isso significa, segundo Filippini (2014), caracterizar e distinguir o compromisso que a abordagem tem em valorizar, nas teorias e nas práticas, a natureza biológica do indivíduo e do conhecimento.

Assim, Filippini (2014, p. 56) acredita que, por “[...] conectar os valores, as finalidades educativas, com as condições de trabalho, os tempos, os espaços e os processos de decisão em um projeto educativo conduzido pelos seus protagonistas [...]”, a abordagem passa a acolher e a valorizar as “[...] incessantes relações de interdependência, de circularidade e de troca ativa entre os protagonistas da escola, empenhados em integrar os seus saberes e contextualizá-los.” Segundo a autora, esse sistema organizacional em processo de co-construção do conhecimento se opõe à cultura da separação e do dualismo, a partir da imagem que a abordagem tem da

[...] criança, de natureza interativa e construtiva, uma visão sistêmica da escola, em que a organização é vista como a projeção das relações entre suas partes. Uma escola pensada e organizada como um grande ser vivo, cujas partes (criança, adulto, horários, ambiente, etc.) se relacionam como o todo, não só porque estão inclusas, mas, esperamos, por vínculos de pertencimento, de construção de histórias conjuntas, de destinos entrelaçados, de maneira a criar um vínculo de interdependências capazes de devolver a cada um o significado da própria presença do outro (FILIPPINI, 2014, p. 56).

Desse modo, a autora destaca que a cultura organizacional em Reggio permite, do modo como vem se estruturando pelas dinâmicas comunicativas, pautadas nos valores da escuta, da democracia, da aprendizagem, do brincar, da diferença, da participação, da subjetividade e da reflexão e da documentação pedagógica (que serão tratados no próximo capítulo), o entrelaçamento do pensamento individual e coletivo. Isso leva as escolas de Reggio a experimentarem a existência e a possibilidade de construírem um mundo possível e a darem novos significados para o aprender a viver nesse mundo, construindo novos significados para a educação das crianças pequenas.

Nesse sentido, Hoyuelos (2020) destaca que a escola, como Malaguzzi a descrevia, repleta de amorosidade, é a que oferece um trabalho projetado para atender às necessidades e interesses das crianças. É uma escola que respeita os tempos e os espaços da criança, é um lugar articulado, não estático, pensado com e para as crianças. Por ser pensado tendo a criança como direção e direcionadora constitui-se como uma instituição agradável e acolhedora, na qual os valores da escuta, da democracia, da subjetividade, da aprendizagem, do brincar e do interagir estão atrelados a todos os processos que integram a criança como sujeito protagonista do processo de desenvolvimento da aprendizagem. Por isso, os vínculos entre a família, a escola, as crianças e os trabalhadores das instituições de educação infantil são, para Reggio, pilares que fortalecem a centralidade da criança em seus processos de desenvolvimento. Isso torna, segundo Hoyuelos (2020, p. 47), a escola como “[...] um lugar para o qual se volta cada dia com prazer, em que a identidade dos direitos de cada pessoa possa encontrar acolhida, intercâmbio e enriquecimento mútuo.” Nas palavras do autor, ainda é possível compreender que a escola, como Malaguzzi a descrevia

[...] é aquela que oferece um trabalho constante, que é acolhedor e capaz de inventar, habitável, visível e documental. Um lugar de reflexão, de crítica, de pesquisa e de aprendizagem. Um lugar de satisfação no nível pessoal, que é a familiaridade, o diálogo e a supressão das distâncias. É um âmbito contrário à solidão, à separação e à indiferença que fazem da escola algo medíocre, um lugar inabitável (HOYUELOS, 2020, p. 47).

Nesse sentido, podemos compreender que construir uma escola amável, como destaca o autor ao descrever a intencionalidade das escolas de Reggio, requer que o educador pense em projetos pautados em ações destinadas a transformar as situações existentes em situações desejadas, e isso requer que o docente e a própria escola, em toda a sua organização e temporalidade, procurem planos, opções e façam reflexões sobre os acontecimentos cotidianos da vida da criança na instituição e fora dela (HOYUELOS, 2020).

Hoyuelos (2020) ainda destaca que Malaguzzi criticava muito o fato de a escola da infância não ser um lugar onde se ri, onde se está alegre, refletindo, como em muitas situações, a escola da infância se consolida em um lugar de sofrimento, tanto para as crianças como para os docentes, como uma instituição ainda hoje de avaliações, de esforços sem sentido. O autor ainda destaca que, para Malaguzzi, essa desconsideração da escola da infância “[...] é um delito imperdoável para a criança, para as famílias e para os trabalhadores” (HOYUELOS, 2020, p. 48). Nas palavras do autor:

A escola como âmbito estético habitável significa recuperar a instituição educativa como lugar empolgante e divertido. Otimismo, como provocação irritante, porque significa acreditar, de forma categórica, nas riquezas infinitas das crianças, do adulto e da educação para projetar o futuro com esperança, sabendo antecipar problemas e linhas principais de atuação (HOYUELOS, 2020, p. 49).

Portanto, Malaguzzi (1999) destaca que se a escola da infância se configura por um ambiente preparatório para o ensino fundamental. Ela pode ser comparada a um funil, no qual o principal objetivo é, sem dúvidas, fragmentar o conhecimento, fracionando-o nas diferentes etapas escolares da criança até a vida adulta.

4.1 REGGIO E A COMPETÊNCIA DOCENTE

Para Rinaldi (2014b, 2022), é evidente, ao olhar para a experiência de Reggio, que o “[...] papel e a competência docente se qualificam de maneira diferente de como estão

definidos em um âmbito educativo, que confia à professora a tarefa de transmitir, de maneira tradicional, o saber disciplinar” (RINALDI, 2014b, p. 86).

Nesse sentido, a autora destaca que o papel e a competência docente em Reggio não se configura como uma tarefa unilateral de ensinar uma série específica de conceitos, regras e processos, com a finalidade de apresentar um conteúdo pré-organizado e estático para o sujeito que aprende.

Destacando que, para Reggio, a “competência docente” pode ser definida “mais como uma compreensão do que um saber, um puro conhecimento” (RINALDI, 2014b, p. 89), a autora enfatiza que o professor precisa estar em constante confronto com os próprios saberes, conhecimentos e intuições, bem como com os dos colegas. Para Rinaldi (2014b), a cultura do professor deve ser ampla e perpassa pelas diversas áreas do saber. Nas palavras da autora:

É um professor culto, não só porque ‘sabe’ um saber multidisciplinar, mas, sobretudo, porque tem a cultura da pesquisa, da curiosidade, do trabalho em grupo: a cultura do projeto. Há sobretudo a necessidade de um professor que se sinta parte, ou seja, participante do processo: como professor, mas, acima de tudo como pessoa. (RINALDI, 2014b, p. 90).

Assim, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 80) destacam que é imprescindível que os professores tenham o hábito de questionar suas certezas, assumindo um estilo crítico e reflexivo em relação às pesquisas que modelam nossas práticas pedagógicas. Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 80) também ressaltam a importância de o professor manter-se atualizado em relação às crianças, assim como “[...] devem manter uma avaliação enriquecida do papel dos pais, e devem possuir habilidades para falar, ouvir e aprender com estes” (MALAGUZZI, 1999, p. 81).

Edwards, Gandini e Forman (1999) ainda afirmam que o papel do professor é, acima de tudo, o de ouvinte, de observador, de alguém que entende as estratégias das crianças em suas situações de aprendizagem, mas que, para compreender essas estratégias, o professor precisa ter clareza da imagem de criança que constitui as suas práticas pedagógicas. Segundo os autores, a imagem de criança idealizada em Reggio é de uma criança ativa, "protagonista e competente que busca a realização por meio do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 160). Nas palavras do autor:

A visão intrinsecamente social da criança – um comunicador com uma identidade pessoal, histórica e cultural única – leva à sua visão particular sobre o trabalho do professor. Tiziana Filippini, falando a uma grande audiência de americanos em 1990, definiu esse papel claramente. O professor, como disse Filippini, às vezes

trabalha ‘dentro’ do grupo de crianças e ocasionalmente ‘apenas em volta’ delas. O professor estuda-as, proporciona ocasiões, intervém em momentos críticos e compartilha as emoções intensificadas das crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 160).

Nesse sentido, Edwards, Gandini e Forman (1999) dizem que o professor, na abordagem reggiana, tem o papel de “distribuidor”, o que não significa que o professor é o detentor do conhecimento, e, por isso, o distribui às crianças, mas é um distribuidor no sentido, de ser um sujeito que, por estudar as crianças e por ser capaz de compreender seus processos e desenvolvimentos a partir do co-protagonismo, e da co-construção do conhecimento, pode distribuir oportunidades de aprendizagem, pois é o professor quem construiu e ajuda a construir os contextos de aprendizagem.

Assim, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 161) destacam que

[...] sentimos que o professor deve estar envolvido com a exploração da criança, se deseja entender o que é ser o organizador e o estimulador de oportunidades. E nossas expectativas sobre as crianças devem ser muito flexíveis e variadas. Devemos ser capazes de pegar a bola que ela nos lança e jogá-la de volta, de modo a fazer com que deseje continuar jogando conosco, desenvolvendo, talvez, outros jogos, enquanto vamos em frente.

Para Reggio Emilia, a interação e a construção do conhecimento se dão a partir do processo de sensibilização. É nessa sensibilização que, segundo Malaguzzi, podemos notar a concepção de criança, de infância de cada professor, pois é necessário que esses profissionais tenham uma escuta sensível para compreender que “[...] uma sala de aula é composta por indivíduos independentes, bem como por subgrupos e por alianças com diferentes afinidades e habilidades” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 78). Por isso, Malaguzzi fortifica a ideia de uma pedagogia da escuta, em que o marco comunicativo torna-se instrumento indispensável no processo de co-construção do conhecimento. O essencial é que a criança e o professor estejam atentos um ao discurso do outro – o professor, “[...] pesquisadores, observador participante, responde ao que vê, levando questões, iniciando intercâmbios face a face, redirecionando atividades e modificando o modo e a intensidade de sua interação com determinadas crianças” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 79). Para Barbosa e Richter (2015, p. 195):

[...] o professor, com seu olhar atento de quem está com as crianças, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer.

Nesse sentido, Rinaldi (2022) destaca que o professor guia a aprendizagem, utilizando as ideias das crianças para dar entonação à ação dos grupos de crianças. Assim, fazendo o papel de pesquisador crítico e ativo, o professor, junto com os pequenos grupos de crianças, é pesquisador, porque observa, analisa, categoriza as falas, os movimentos, os argumentos, as ideias do coletivo de crianças e as analisa junto com essas. Nas palavras de Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 162), ocasionalmente o trabalho do professor envolve

[...] a condução de encontros de grupo e a tentativa de estimular uma ‘fagulha’ – escrever o que as crianças dizem, depois ler seus comentários, buscando com elas os insights que irão motivar questões e atividades adicionais ao grupo. Em outros momentos, o professor deve sentar-se e ouvir, observar comentários instigantes e pelo insight, depois repetir e esclarecê-los para ajudar as crianças a manterem sua fala e atividade. E em outros momentos, especialmente no final da atividade de uma manhã, envolve a busca por uma ideia – especialmente aquela que emerge em uma disputa intelectual entre as crianças – e a tentativa de moldá-la em uma hipótese que deve ser testada, como base para uma futura atividade do grupo.

Assim, examinar falas, gestos, movimentos, expressões, hipóteses, objetos e outros elementos que compõem a vida cotidiana da criança na escola da infância deve ser parte de um processo contínuo na construção da competência docente. Essa competência exige do professor sensibilidade para observar, analisar, registrar, compartilhar fatos e informações, sendo essencial para que as dúvidas e as observações de uma criança as levem para outras explorações em territórios jamais percorridos por uma educação tradicionalista, que, por interesse dos adultos, essa dita temas transversais desconexos dos interesses e necessidades das crianças.

Edwards, Gandini e Forman (1999) destacam que este movimento requer que o professor assuma um papel também de pesquisador reflexivo, pois

[...] a medida que um projeto avança, os professores refletem, exploram, estudam, pesquisam e planejam juntos possíveis modos de elaborar e estender o tema por meio de materiais, atividades, visitas, uso de ferramentas e assim por diante. As ideias são então levadas de volta à sala de aula e investigadas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999 p. 162).

Assim, as autoras ainda destacam que, para Malaguzzi, os professores precisam interpretar processos contínuos, e não se mostrarem ocupados em esperar por resultados a serem avaliados. Por isso, o papel do professor em Reggio constitui-se também no movimento de compreender que as crianças são também produtoras de conhecimento, e não apenas consumidoras de conteúdos fragmentados. Por isso, a experiência educativa é contínua e centrada nas aprendizagens das crianças.

Edwards, Gandini e Forman (1999), ao destacar as palavras de Malaguzzi, transcrevem que, para a abordagem reggiana, a competência docente também perpassa pela percepção do professor em relação à sua prática docente, e que, por isso, os professores sentem a necessidade de “[...] crescer em suas competências, desejam transformar experiências em pensamentos, os pensamentos em reflexões, e estas em novos pensamentos e novas ações” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 83). Nas palavras de Malaguzzi (1999, p. 83):

[...] além disso, os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos, e dos valores, e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas. Finalmente, eles precisam saber que é possível engajar-se no desafio das observações longitudinais e em pequenos projetos de pesquisa, envolvendo o desenvolvimento, ou as experiências das crianças. Na verdade, educação sem pesquisa e inovação é educação sem interesse.

Desenvolver essa consciência não é simples e requer que o professor possua uma gama de conhecimentos em relação aos processos de aprendizagem das crianças, sobre os conceitos de infância, de aprendizagem, de cultura infantil etc. Requer que o professor esteja aberto à mudança, seja flexível e que compreenda que a flexibilidade docente necessita de sensibilidade e discernimento para compreender que o conhecimento não é estático.

Rinaldi (2014a) destaca que a profissão dos docentes é aprender, porque são docentes. “É estar longe do equilíbrio, do já decidido, do pré-constituído, do certo. É estar próximo do entrelaçamento entre objetos e pensamentos, fazer e refletir, teoria e práxis, emoção e conhecimento” (RINALDI, 2014a, p. 47). Portanto, a formação docente, assim como a ideia de formação para as crianças, recusa a ideia de uma formação como “modelação”, enquadramento, como passagem de estado, de maneira de ser para uma outra maneira de ser (RINALDI, 2014a, p. 47). Ainda, fundamenta-se na ideia sólida de uma formação

[...] capaz de pensar e agir com referência ao vir a ser, a mudança. Pensa-se como uma atividade, um processo permanente, uma qualidade invasiva que a instituição escolar deve ter e permitir a todos os sujeitos protagonistas. Formação para a mudança, formação como mudança. [...] A instituição escolar surge, por isso, como lugar privilegiado de formação; não único, mas privilegiado. Deve superar o conflito entre expectativas de pertencimento (senso de pertencimento) e exigências de autonomia, de autoafirmação que cada um de nós vive (RINALDI, 2014a, p. 47).

Portanto, a autoatualização semanal do professor reflexivo sobre processos, procedimentos, elementos, suposições, reações, emoções, entre outros, que constituíram a

cotidianidade da vida protagonizada na escola da infância por professores, crianças e famílias dentro das suas subjetividades, torna-se instrumento indispensável para a formação e a autoformação do professor.

5 CONCEITUANDO O TERMO CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

Dentre os conceitos que fundamentam e orientam as práticas pedagógicas na vida cotidiana do fazer fazendo a educação infantil na primeira infância, a centralidade deste trabalho está intimamente ligada à compreensão do conceito de campos de experiências, que emergem no Brasil, segundo Barbosa e Richter (2015, p. 185) “[...] a partir da publicação dos cadernos CEDES nº 37, Grandes Políticas para os pequenos (1995), com as propostas curriculares de distintos países como Japão, Itália e a Suécia”.

As autoras ainda destacam, que essa publicação, articulada com as leituras e reflexões que muitos professores e pesquisadores brasileiros vinham fazendo sobre a abordagem das creches e escolas da infância no norte da Itália², tiveram um grande impacto na reestruturação curricular pela qual a educação infantil brasileira estava passando. Nesse sentido, Barbosa e Richter (2015) nos levam a refletir sobre como essa influência, ainda hoje, tem direcionado, não apenas a reestruturação curricular da educação infantil no âmbito nacional, mas também tem desmistificado a dicotomia das práticas e do próprio sistema de ensino, na educação infantil, que mesmo passado uma década, desde as primeiras aproximações com essas novas tendências educacionais, ainda no púlpito de uma nova orientação nacional, encontra resistência e fortes críticas, principalmente em função do trabalho com as crianças pequenas nas creches e pré-escolas caminhar para o trabalho pedagógico pautado em experiências e necessidades das crianças em idade escolar.

Assim, passamos a refletir, porque a BNCC–EI estruturou-se a partir do conceito de campos de experiências como direcionadores para os conhecimentos e práticas pedagógicas que devem vigorar na educação infantil da primeira infância no Brasil. Para tal finalidade, levando em consideração as leituras e reflexões das principais obras que abordam os conceitos fundamentais da pedagogia reggiana e tendo ciência das suas influências na BNCC-EI, buscamos entender a priori, o conceito de experiência, já que esse é fundido desde a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

² Supomos que a leitura a qual as autoras se referem está vinculada a Reggio Emilia, uma cidade no nordeste da Itália, conhecida pela excelência do seu sistema de educação para a primeira infância, que, emerge do contexto pós-segunda guerra mundial, no entrelaçar das concepções pedagógicas e filosóficas de professores, pais e crianças, tendo como percursos o pedagogo Loris Malaguzzi. A educação dentro da abordagem Reggiana, vem ao longo do tempo demonstrando outra maneira de viver a educação Infantil, principalmente porque quebra com a dicotomia do ensino segregado de conteúdos e conceitos pré-estabelecidos dentro de currículos fechados. Estabelecendo novos princípios para a educação da primeira infância, principalmente os relacionados aos valores da escuta atenta, da documentação pedagógica e da democracia entre criança e adulto. Para saber mais consulte as seguintes obras: As cem Linguagens da criança (1999; 2016), Diálogos em Reggio Emilia (2022), Tornando Visível a aprendizagem (2014), arte e criatividade em Reggio Emilia (2017)

O elo entre esse conceito e a pedagogia Italiana de Reggio Emilia, pode ser compreendido a partir da leitura precursora dessa abordagem no livro *As Cem Linguagens da Criança* (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) no qual Loris Malaguzzi, destaca a influência de diferentes vertentes teóricas na concepção da abordagem reggiana. Entre tais teóricos, o que nos chama atenção é John Dewey, expressamente citado pela tendência que o autor tem em prezar pela democracia no trabalho com projetos na educação escolar, neste sentido, a busca na compreensão do conceito de experiência começa a ganhar forma e entendimento para nós a partir dos estudos e reflexões que conseguimos edificar entre os principais valores de aprendizagem apresentados no capítulo anterior; e o conceito de experiência apresentado por Dewey (1976) na obra *Experiência e educação*, traduzida em português por Anísio Teixeira em 1976.

Portanto, pensar a educação infantil por campos de experiência ou a partir do conceito de experiência, ou ainda da perspectiva de experiência educacional, tal como propõe Dewey (1976) e as ideias e valores educacionais em Reggio Emilia, aponta para um vórtice de novas perspectivas para a educação infantil brasileira.

A compreensão do conceito de experiência conduz a lutar por um currículo na educação infantil que seja aberto e emergente, pautado não em saberes e conhecimentos pré-estabelecidos pelo sistema de ensino e seus professores, mas por concepções e valores que se constituem com base na inter-relação democrática de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A inter-relação dos sujeitos a partir das experiências vividas cotidianamente pelas crianças no âmbito da instituição educativa e fora dela é transversal a todos os tipos do conhecimento, por isso, não há como a escola da infância ser um lugar de conhecimentos estáticos e segregados, porque a experiência da criança, acontece no mundo social e cultural, rodeada em todos os sentidos de ciência, fantasia, imaginação e relações pré-estabelecidas e que se reestabelecem a partir de suas investigações e aproximações com os elementos que a rodeia. A geografia é uma ciência tão humana quanto natural, visto que o meio ambiente pode ser considerado como conteúdos da Biologia, mas apresenta uma relação intrínseca com a sociedade. A construção da disciplina está sendo redefinida em seus recortes e áreas, bem como sub-áreas, de modo que contemplem colaboração de disciplinas. E isso pode ser pensado como o real avanço na experiência educativa da criança (DEWEY, 2010).

Nesse sentido, destacamos a consonância das afirmações das autoras com o que Dewey revela sobre a experiência como princípio educativo para uma nova percepção de educação infantil com base nos campos de experiências presentes na BNCC-EI. As áreas do conhecimento tal como as conhecemos na estrutura curricular ainda fragmentada na educação

infantil precisará ser revista e aperfeiçoada se quisermos pensar a criança e as diferentes infâncias a partir da transversalidade das relações humanas, tendo como princípio o desenvolvimento integral da criança no âmbito da educação como instrumento de transformação social e, sobretudo, de transformação do sujeito como ser que evolui e aprende constantemente com as experiências e vivências que constituem a sua subjetividade como pessoa humana.

Por isso, precisaremos como afirma Dewey, desformar as nossas crenças em termos de isto ou aquilo, entre os quais não há possibilidades intermediárias, e que quando forçados a reconhecer que não se pode agir com base em oposições extremas. Essas são reflexões trazidas pelos estudos da abordagem Reggiana e da compreensão dos novos direcionamentos dos currículos de educação infantil com base em campos de experiências. Precisamos compreender que teoria e prática estão entrelaçadas e são indissociáveis, mas que não se configuram em uma linha única e reta, mas se constituem em diferentes dimensões do conhecimento.

Zuccoli (2015) destaca que, “[...] na verdade, esses limites, artificialmente construídos, nada mais são do que estéreis gaiolas para preservar certos conhecimentos normalmente desvinculados de uma conexão viva com a vida prática” (p. 203). Ao destacar as indicações nacionais para um currículo da escola da infância Italiana, a autora ainda transcreve que o documento apresenta a afirmação que segue:

As disciplinas, assim como as conhecemos, foram historicamente separadas umas das outras, limites convencionais que não tem correspondência com a unidade típica dos processos de aprendizagem. Cada pessoa, tanto na escola como na vida, aprende de fato livremente a partir de suas experiências, de seus conhecimentos ou das disciplinas, elaborando-os com a atividade contínua e autônoma (MIUR, 2012, p. 17 apud ZUCCOLI, 2015, p. 205).

Nesse sentido, o conceito de experiência tal como pensado por Dewey e presente na abordagem Reggiana, faz pensar que uma das principais prioridades da escola da infância, pautada nos campos de experiências, precisa ser a de dar sentido a uma variedade de experiências que as crianças experimentam cotidianamente, a fim de reduzir a fragmentação do conhecimento e as atividades vinculadas à alfabetização da criança na primeira infância, considerando que tal alfabetização deva ocorrer a partir das experimentações, explorações, vivências e investigações que partem da criança, e não de um sistema alfabético de memorização e repetição.

Já em relação ao conceito do campo de experiência dentro dos indicadores curriculares italianos, Zuccoli (2015) destaca que esses são estruturas dos currículos desde 1991, e se estruturam em seis campos, “o eu e o outro; corpo e movimento; Imagens, sons, cores; os discursos e as palavras; o conhecimento do mundo” (p. 209).

A autora ainda destaca que na compreensão italiana, os campos de experiências podem ser pensados como mundos cotidianos de experiências da criança. Nas palavras da autora “podemos compreendê-los como a predisposição de ambientes específicos por parte dos professores, que permitem possíveis ações de descoberta por parte das crianças” (ZUCCOLI, 2015, p. 209) e, ainda, que, o trabalho a partir dos campos de experiências é intrínseco ao fazer e ao agir das crianças, de modo que “[...] o adulto se torna um válido apoiador, observando atentamente o que acontece, aumentando a potencialidade da mesma ação, ajudando a colher os significados e as descobertas que constantemente se revelam” (ZUCCOLI, 2015, p. 210).

Desse modo, a indicação nacional presente no currículo italiano tece uma ponte sólida e confiável entre os conceitos que apresenta em relação ao trabalho pedagógico vinculado aos valores de aprendizagem presentes na abordagem Reggiana, principalmente ao valor da subjetividade, do espaço, da observação e da escuta atenta, tais como Dewey descreve como fundamentos essenciais para a experiência como princípio fundamental da educação como veremos a seguir.

5.1 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM DEWEY E SUAS APROXIMAÇÕES COM OS VALORES DE APRENDIZAGEM REGGIANOS

Segundo John Dewey³ (1976), nem todas as experiências podem ser consideradas educativas, pois os termos experiência e educação não se equivalem, algumas experiências, mesmo que no âmbito escolar, podem ser deseducativas e embrutecedoras, sendo que, para tal finalidade, a experiência se configura fora de um padrão de continuidade e intencionalidades,

³ Dewey foi um filósofo americano que trouxe grandes contribuições para a consolidação dos princípios da escola nova. Em sua obra *Experiência e educação*, o autor traz inicialmente um debate profundo em relação à educação tradicional e a educação nova, desemaranhando pontos e contrapontos entre as duas concepções, levando o leitor a compreender a dicotomia entre as concepções e suas reais potencialidades no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Destacando que é preciso “investigar e descobrir as causas dos conflitos existentes e, a luz dessas causas elaborar uma ideia inteligente de educação” (DEWEY, 1976).

constituindo-se de rupturas e segregações que produzem um efeito contrário da experiência educativa.

Assim, a experiência deseducativa, segundo Dewey (1976), pode tornar-se um movimento pedagógico estático, no qual não há possibilidade de se estabelecer uma continuidade ou uma nova experiência da já vivenciada, tornando-se uma produção improdutiva no desenvolvimento da criança, que se constitui na insensibilidade, e na incapacidade de responder aos apelos da vida cotidiana, ou seja, parte inicialmente de ideias centradas em currículos já prontos, pré-determinados e moldados pelas concepções de “saber para o futuro”, ou seja, constitui-se na ideia futurista dos saberes compreendido como essenciais para a criança “ser alguém no futuro”.

Ainda sobre este tipo de experiência Dewey (1976) destaca que, por mais que a experiência deseducativa pareça aumentar a destreza da criança em atividades automáticas - um exemplo para nós profissionais da educação infantil pode ser as atividades com bolinhas de papel, para desenvolver o movimento de pinça, no qual a criança fica por um tempo prolongado rasgando e embolando o papel, este tipo de atividade, apesar de parecer eficaz, contínua e processual, porque, na maioria das vezes, o professor, ainda ajuda a criança a colar as bolinhas feitas em desenhos impressos. Ela fecha o caminho da criança rumo a novas experiências significativas, espontâneas e criativas, que podem levar as crianças a ter o mesmo desenvolvimento proposto na atividade automática.

O autor ainda destaca que, inicialmente, essa atividade pode ser considerada agradável, mas ao estabelecer movimentos estáticos e repetitivos, porque não consegue fugir de um mesmo padrão de atividades durante todo o percurso escolar da criança, nas palavras de Dewey (1976, p. 14) “a experiência pode ser imediatamente agradável e, entretanto, ocorrer para atitudes descuidadas e preguiçosas, deste modo atuando sobre a qualidade das futuras experiências, podendo impedir as pessoas (**crianças, grifos nossos**) de tirar delas tudo que tem para dar”.

Dewey ressalta a importância da continuidade da experiência e a estética das experiências propostas para as crianças, no sentido de que, mesmo quando o ambiente estético torna-se um terceiro educador, se as experiências forem sempre divergentes umas das outras, sem um elo ou aproximação, mesmo que sejam agradáveis e excitantes em si mesmas, podem não corresponder a uma experiência educativa, pois a criança não conseguirá estabelecer ligações entre as duas esferas, tornando-se um hábito centrífugo.

Levando em consideração as especificidades das experiências educativas propostas por Dewey (1976) e a emergência no âmbito da educação infantil de se compreender o que é

de fato essa experiência para as crianças na primeira infância, torna-se fundamental, olharmos também para as experiências que viemos desenvolvendo nos últimos tempos nos centros de educação infantil, mesmo que nosso propósito não seja o de criticar ou expor as fragilidades de tais experiências, ou ainda as comparar com a educação tradicional, mas ressaltamos que olhar para tais experiências e refletir sobre a sua significância no processo de desenvolvimento da criança, significa, para nós, construir uma base para conceituar as experiências existentes e as aproximar, em um futuro próximo, do real sentido de uma experiência educativa enriquecedora. Porque, acreditamos, como diz Dewey (1976, p. 16) que “o problema não é a falta de experiência, mas o caráter dessa experiência – habitualmente más e defeituosas, sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências”.

Considerando esses aspectos, o autor ainda destaca que

Não basta insistir na experiência, nem mesmo em atividades do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa. A qualidade da experiência tem dois aspectos: o imediato a ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre a experiência posterior. O primeiro é óbvio e fácil de julgar. Mas, em relação ao segundo efeito de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador” DEWEY, 1976, p.16).

Tal problema consiste segundo Dewey (1976) na tarefa de o educador dispor os objetos da experiência para a criança, de modo que a experiência mobilize os esforços da criança, não sendo imediatista, mas as enriquecendo e, sobretudo as armando para novas experiências futuras, deste modo, segundo o autor “toda experiência se prolonga em experiências que se sucedem” (DEWEY, 1976, p.16).

Pela observação dos aspectos até aqui apresentados pelo autor, podemos apresentar algumas similaridades da experiência educativa com a abordagem proposta em Reggio Emilia, tal proximidade pode ser analisada na seguinte colocação feita por Edwards (1999, p. 161) ao descrever a fala de Filippini (1990) da seguinte maneira:

O papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem para nós, o papel de “distribuidor” de oportunidades; e é muito importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisar tomar emprestado um gesto, uma palavra. De acordo com o que Vygotsky [o psicólogo russo] disse se as crianças já foram do [ponto] A a B e estão chegando muito próximas a C, ocasionalmente, em um momento tão especial, precisam da assistência do adulto. Sentimos que o professor deve estar envolvido com a exploração da criança, se deseja entender o que é ser o organizador e o estimulador de oportunidades [...] é nossas expectativas sobre a criança devem ser muito flexíveis e variadas. Devemos ser capazes de pegar a bola que ela nos lança e jogá-la de volta, de modo a fazer com que deseje continuar jogando conosco, desenvolvendo, talvez, outros jogos, enquanto vamos em frente.

Podemos compreender o processo de experiência da criança em Reggio Emilia, tal como proposto por Dewey, a partir da observação como princípio ativo, reflexivo e circular de todo trabalho pedagógico, no qual a finalidade da experiência vivenciada cotidianamente pela criança é a sua infinidade no contexto de aprendizagem, em que o processo de construção do conhecimento se estrutura com foco em curiosidades e interesses das crianças e se fortifica em um movimento contrário da experiência deseducativa (experiência centrífuga). Ou seja, constitui-se de um movimento que se expande e se articula com as diferentes áreas do conhecimento, no qual o professor, observador e pesquisador, torna-se não apenas o construtor e o organizador de espaços instigantes para as crianças pequenas, mas se constitui como sujeito que apoia as descobertas das crianças e que com diálogo inspira e estimula as crianças a desenvolverem suas próprias pesquisas.

Nas palavras de Dewey (1976), a experiência com valor educativo se constitui, quando o professor é capaz de compreender que dispor instrumentos e materiais é materializar os conhecimentos pedagógicos em experiências significativas para as crianças, e que essa materialidade dos conhecimentos do professor precisa estar adequada não apenas às necessidades e aos interesses das crianças, mas à viabilidade e à especificidade do grupo de crianças em estudo. Nas palavras do autor, a tarefa do professor; “[...] é dispor as coisas para que as experiências, conquanto não repugnem aos estudantes e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências” (DEWEY, 1976, p. 16).

Da mesma forma, Edwards (1990, p. 165) descreve que o trabalho, tal como desenvolvido em Reggio, constitui-se como uma tarefa difícil, que envolve decisões constantes em vista do uso do currículo emergente, como já destacado por Dewey (1976, p. 16) “descobrir o que é realmente simples e agir na base da descoberta é tarefa excessivamente difícil”. A familiaridade das concepções do autor e os relatos trazidos a abordagem reggiana sobre suas práticas e experiências proporcionadas para as crianças, assim como em relação à ação pedagógica na abordagem se entrelaçam e fortalecem a ideia de experiência e educação. Nas palavras da autora

[...] uma tarefa difícil para os professores é a de ajudar as crianças a encontrarem problemas suficientemente grandes e difíceis para engajarem sua maior energia e pensamento ao longo do tempo. [...] não apenas o projeto maior deve conter problemas excitantes, mas até mesmo uma sessão diária de trabalho deve, idealmente, conter pontos mais difíceis, ou “nós”. Esses “nós” são mais do que apenas momentos de confusão ou desarmonia; em vez disso são momentos de desequilíbrio cognitivo, contendo possibilidades para o teste de hipóteses e a comparação intelectual de ideias. A tarefa do professor é perceber estes “nós” e

trazê-los ao centro da cena para uma atenção adicional- ponto de partida para a atividade do dia seguinte (EDWARDS, 1990, p. 165).

A autora ainda descreve que as experiências que se estabelecem e se sucedem no campo de experiência que emerge a partir das observações e da escuta atenta das crianças no cotidiano do trabalho pedagógico, precisa que o professor seja o guia da aprendizagem dos grupos de crianças, mas não um guia que direciona fundamentado em suas experiências, mas um guia atento e flexível que busca as ideias das crianças e as usa na formulação das ações que serão desenvolvidas com o grupo de crianças na escola da infância.

Nas palavras do autor, isso envolve “[...] a condução de encontros de grupos e a tentativa de estimular uma “fagulha” – escrever o que as crianças dizem depois ler seus comentários, buscando com elas insights que irão motivar questões e atividades adicionais ao grupo” (EDWARDS, 1990, p. 162).

Nesse mesmo sentido, Dewey (1976, p. 16) destaca que “nenhuma experiência vive ou morre para si mesma”. Independentemente de qualquer “desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem”, o autor destaca que este é um dos principais problemas a ser enfrentado pelos educadores para efetivar uma educação pautada na prática de experimentação, tal como descrito anteriormente por Edwards (1990) ao destacar o processo de construção do conhecimento e o papel do professor em Reggio Emilia.

Percebe-se neste contexto, o entrelaçar das concepções Deweyanas à abordagem de Reggio Emilia, pois em ambos os campos teóricos existe uma grande preocupação em dar espaço para criança por meio das experiências cotidianas que nascem e se fortificam a partir da observação dos professores sobre a vida cotidiana da criança no âmbito do espaço das instituições escolares; e, de igual modo, em relação ao papel do professor, não como mediador do conhecimento, mas como sujeito ativo no processo de co-construção do conhecimento, e como sujeito que, apesar de detentor do conhecimento atua mais, como pesquisador observante e estruturante de contextos e ações, do que como transmissor dos conhecimentos historicamente produzidos. Semelhantemente a isso, Dewey (1976, p. 29) destaca:

Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela. A maior maturidade da experiência do adulto, como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência. Sua tarefa é, pois, ver em que direção marcha a experiência.

Por outro viés, o autor ainda destaca a complexidade das relações humanas na prática cotidiana da educação pautada na experiência, ressaltando em relação também que o

professor, muitas vezes, não compreende a sua própria experiência passada, e que depois, também ignora o fato de que toda experiência humana é, em última análise, social, e que envolve, prioritariamente, contato e comunicação.

Também Rinaldi (2022) destaca a importância da escuta atenta como valor imensurável no planejamento da vida cotidiana nas escolas da infância, a partir dos campos de experiências, nas palavras da autora:

Trata-se de um caminho difícil que exige esforço, energia, muito trabalho e às vezes sofrimento, mas que também oferece encanto, surpresa, alegria, entusiasmo e paixão. É um caminho que demanda tempo, tempo que a criança tem e o adulto não tem, ou não querem ter. Isso é o que uma escola deveria ser: primeiro e acima de tudo, um contexto de múltiplo escutar. Esse contexto de múltiplo escutar, envolvendo os educadores e também o grupo de crianças e cada criança, todos capazes de ouvir os outros e a si mesmas, subverte a relação ensino/aprendizagem e, assim, muda o enfoque para o aprendizado; quer dizer, do auto aprendizado da criança e do aprendizado conquistado por crianças e adultos (RINALDI, 2022, p. 128).

De certo modo, Dewey (1976) também descreve a escuta atenta na perspectiva da experiência como princípio educativo, não como figura de linguagem e significado como na abordagem Reggiana, mas na interlocução que o princípio de democracia tal como a descreve se consolida na democracia como valor dentro da abordagem Reggiana.

Assim, Dewey (1976), nos faz refletir ainda mais sobre a veracidade das experiências proporcionadas para as crianças no âmbito da educação escolar, pois como o autor mesmo coloca “quanto mais definitiva e sinceramente se sustenta que a educação escolar é desenvolvimento dentro, por e para a experiência, tanto mais importante se faz a necessidade de clara concepção do que seja experiência” (DEWEY, 1976, p. 17). Ainda importa destacar que a concepção de experiência que se resume a experiências vinculadas exclusivamente a um plano infalível que guia os professores e alunos em matérias de estudo e em métodos rigidamente aplicáveis para disciplinar é uma concepção fragilizada da experiência como propulsora de desenvolvimento.

Da mesma forma, Dewey (1976) afirma, sobre a abordagem reggiana, que “descobrir o que é realmente simples e agir na base da descoberta é tarefa excessivamente difícil”, principalmente porque, é necessário que o professor compreenda que é possível construir o conhecimento junto com as crianças, exercendo a sabedoria da sua própria experiência com amplitude, sem impor o controle sobre as crianças, neste mesmo sentido, o autor ainda nos alerta, assim como Rinaldi (2022), Fillipini (2014), Hoyuelos (2020) sobre a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente na educação infantil,

para descobrirmos que atitudes e tendências habituais estão se formando a partir das interações que estabelecemos na cotidianidade da vida nos centros de educação infantil.

Assim segundo o autor, o professor

[...] deve, como educador, ser capaz de julgar quais atitudes são contundentes ao crescimento contínuo e quais lhe são prejudiciais. Deve além disto, possuir aquela capacidade de simpatia e compreensão pelas pessoas como pessoas, que o habite a ter uma ideia do que vai pela mente dos que estão aprendendo (DEWEY, 1976, p. 30).

Edwards (1990), em consonância com Dewey (1976), destaca que em Reggio “à medida que um projeto avança, os professores refletem, exploram, estudam, pesquisam e planejam juntos possíveis modos de elaborar e estender o tema por meio de materiais, atividades, visitas, uso de ferramentas e assim por diante” (EDWARDS, 1990, p. 162). Em consonância com essa assertiva Dewey (1976) também destaca que a responsabilidade do professor

[...] não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer situações concretas que circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (DEWEY, 1976, p. 32).

Sob o mesmo ponto de vista, Gandini (1990) destaca que o ambiente em Reggio Emilia é visto como um terceiro educador, por isso é flexível e passa por modificações frequentes, feitas pelas crianças e pelos professores “a fim de permanecer utilizado e sensível a suas necessidades de serem protagonistas na construção do conhecimento” (GANDINI, 1990,

p. 157). Além disso, todos os espaços da escola, assim, como todas as coisas que o constituem como espaço interativo, não são vistos apenas como elementos cognitivos passivos, “mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela” (GANDINI, 1990, p. 157).

Corroborando a autora, Dewey (1976) ainda acrescenta a interação como o segundo princípio fundamental da experiência, subentendendo que o “princípio da interação atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas” (DEWEY, 1976, p. 35), como se pode ler a seguir

[...] a interação entre o indivíduo e objetos e outras pessoas. Os conceitos de situações de interações são inseparáveis um do outro. Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constitui parte da situação; ou os brinquedos com que estiver brincando.

Ou seja, o meio ou o ambiente, “é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso” (DEWEY, 1976, p. 35), tal como também descreve Hoyuelos (2020, p. 75) ao dissertar sobre o princípio estético das experiências propostas dentro da abordagem reggiana, ilustrando que a estética desses ambientes não são apenas pensados dentro da especificidade da beleza, mas se configuram em espaços distantes da concepção tradicional de ensino, reduzidos apenas a espaços de estímulo dos sujeitos participantes do ambiente escolar, mas sim, “em uma ideia de vínculo na qual a organização e a estrutura do sistema humano seleciona – entre as ofertas do ambiente – os aspectos viáveis para definir sua identidade” (HOYUELOS, 2020, p. 73).

O autor destaca ainda que, o verdadeiro espaço, convida a criança a transformá-lo para viver novas experiências, fortificando-se na ideia de Dewey (1976) de que o espaço é desenhado conforme as necessidades e os interesses das crianças. Tendo como premissa o princípio da continuidade da experiência educativa, esses espaços flexíveis e mutáveis na teoria de Dewey e da abordagem Reggiana, encontram-se entrelaçados e podem ser entendidos como um espaço ou ambiente de encontro, “como espaço dinâmico, inter-relacional, que precisa ser qualificado e aberto às possibilidades múltiplas das ações humanas, as quais dão sentido existencial” (HOYUELOS, 2020, p. 75).

Além disso, segundo Dewey (1976, p. 37), os princípios de continuidade e interação são intrínsecos e, por isso, são os aspectos longitudinais e transversais da experiência, por isso, mesmo com a diversidade de experiências proporcionadas para as crianças, e com a infinidade de situações que podem acontecer no contexto de tais experiências, devido ao princípio da continuidade, quando a criança passa de uma experiência para outra, seu mundo, seu meio ou ambiente também se expande ou, talvez se contraia, pois:

Depara-se vivendo não em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente de um e mesmo mundo. O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação se segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem. A unidade substancial do processo decorre do fator individual, elemento integrante da experiência. Quando

esse elemento se rompe, o curso da experiência com tal ruptura entra em desordem (DEWEY, 1976, p. 37).

Tal ruptura, ou divisão, assim como Dewey a descreve, pode estar ligada às disciplinas escolares, divididas por áreas do conhecimento, ou ainda, à descontinuidade das experiências separadas por campos de experiências que, nas práticas pedagógicas, podem não estar materializando a transversalidade do conhecimento na educação infantil. Tal banalidade tem, segundo Dewey (1976), impacto no desenvolvimento da personalidade da criança, que por hora, podem encontrar-se dividida.

Por isso, o autor vem destacando que a continuidade e a interação das experiências proporcionadas para as crianças, precisam estar intrínsecas às práticas cotidianas de experimentação, pois são elas que dão a medida da importância e do valor educativo à experiência vivenciada, por conseguinte, o autor destaca que a preocupação do professor é com a situação (ação) em que a interação se processa. Nessa interação e na sua abraçam-se as condições objetivas da experiência, nas quais se incluem, segundo Dewey

O que faz o educador e o modo como o faz, não somente as palavras que fala, mas o tom com que fala. Incluem equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos, incluem os materiais com que os indivíduos entram em interação e, mais importante que tudo, o arranjo social global em que a pessoa está envolvida (1976, p. 38, grifos nossos).

Não somente, mas também, nas interações com os elementos do meio e com os sujeitos é importante que o educador desenvolva ou aprimore, dentro e em consonância com a experiência o valor da escuta atenta, da escuta como base de cada relação de aprendizagem, tal como destacado por Rinaldi (2014, p. 83) “escuta com acolhimento das diferenças, do valor do ponto de vista, da interpretação do outro”, visto que é escutando que constituímos como educador um repertório de possibilidades de investigações sobre as necessidades e os interesses das crianças, escutar, nos ajuda a observar, a contextualizar e a repensar práticas e contextos dentro da nossa experiência individual e coletiva.

Além disso, Dewey (1976, p. 38) também destaca que,

Quando se afirma que as condições objetivas são as que estão dentro do poder do educador de ordenar e regular, está claro que isso subentende que lhe cabe o dever de determinar o ambiente, que, entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida.

Assim, segundo o autor, quando a educação se constitui na experiência, e a experiência educativa é concebida como um processo social, o professor perde a posição de

autoridade rigorosa, no sentido rigoroso e inflexível do controle sobre os corpos, e torna-se líder das atividades e dos grupos, tal como descreve.

6 REFLEXÕES QUE GUIAM NOVOS OLHARES

Iniciamos essas reflexões com a retomada das indagações iniciais desta pesquisa, refletindo sobre a influência da abordagem Reggiana na educação da Primeira infância no Brasil e principalmente sobre o processo de formação continuada de professores que atuam nos centros de educação infantil. Durante esse percurso, foi possível evidenciar inúmeras fragilidades presentes no processo de implantação da BNCC-EI, principalmente no que diz respeito ao nosso objeto de estudo, os campos de experiência.

Tal fragilidade apresenta-se inicialmente na maneira como a Base foi construída e consolidada no campo educacional brasileiro, e esta é uma das grandes críticas que trazemos em relação ao processo de construção de um documento que deve orientar a nossa educação infantil, principalmente porque não o consideramos no campo democrático um documento que não levou em consideração as vozes da grande maioria de professores e pesquisadores da área da infância, e por compreendermos que o processo de construção da mesma, perpassa pelas vias do capital e da emergente e crescente influencia do mesmo na educação brasileira.

Porém, destacamos também que o que se defende nesta dissertação é a experiência, ou a existência de um campo de experiência que vem em conjunto com as DCN's fortalecer a ideia e o ideal de uma educação infantil pautada nos diferentes brincarés, na escuta atenta, na sensibilidade humana, na possibilidade de uma educação da primeira infância pautada nos pilares estruturante da educação infantil – a interação e a brincadeira, desvinculando de vez a ideia de uma educação infantil preparatória para o ensino fundamental.

Assim, o estudo que se apresentou nesta dissertação a partir da análise conceitual e teórica que tomam por base a abordagem Reggiana e estruturam tais campos na concepção de experiência e em Dewey direcionam a pensar uma escola da infância com especificidades distintas de quaisquer outras escolas, e, conseqüentemente, uma postura profissional do professor de educação infantil diferente daquela que vemos hoje.

Com relação a nossa pergunta investigativa sobre as novas demandas do perfil de professor a partir da nova perspectiva de educação por campo de experiência, e a influencia dos novos valores de aprendizagem na interferência das práticas pedagógicas dos professores de educação infantil, podemos dizer que, caminhamos para uma educação infantil, mais democrática, humanizada, respeitosa e consciente de que, a criança vive em um tempo e espaço que precisa ser analisado, minuciosamente repensado e reestruturado para contemplar a complexidade da educação da pessoa humana, enquanto ser que se desenvolve no âmbito

social, mas também, que se desenvolve cognitiva e emocionalmente a partir das experiências e vivências que possibilitamos a elas.

Por isso, o professor de educação Infantil, precisa reconstituir-se, atualizar-se e acima de tudo deixar compreender que, a escuta, a diferença e a sensibilidade são valores indispensáveis para construirmos uma educação infantil de processos contínuos e transversais, pensados a partir da vida cotidiana e na construção do conhecimento de maneira democrática e participativa.

Nesse sentido, se a escola da infância se constitui como espaço estético, que abriga ações educativas abrangentes que se constroem a partir de ações que abrangem valores de aprendizagem, construídos cotidianamente na troca recíproca e democrática entre crianças e professores e não apenas no conhecimento sistematizado e organizado por áreas do conhecimento, então, podemos dizer que a escola da infância pensada e organizada na perspectiva da transversalidade dos campos de experiência é aquela escola que escuta, que abraça, que incentiva ideias, que preza pela liberdade, na qual o professor constitui-se como sujeito sensível, que utiliza todos os sentidos para observar, analisar, documentar, refletir e, acima de tudo, construir democraticamente o conhecimento juntamente das crianças.

Ressaltamos ainda que “a organização curricular por Campo de Experiência Educativa possibilita aos professores constituírem uma compreensão mais atualizada e complexa das áreas do conhecimento [...] pois favorecem a visibilidade das inter-relações entre elas” (BARBOSA, RICHTER, 2015, p. 192). Porém, tal visibilidade precisa também ser construída no âmbito da formação inicial e continuada de professores, fato que se evidencia fragmentada desde a construção até a implementação da BNCC-EI, apesar das discussões que permearam a construção da BNCC-EI, existe uma fragilidade conceitual e metodológica na compreensão dos profissionais da educação infantil com relação ao desenvolvimento das atividades investigativas e das práticas de experimentação nas escolas da infância.

Uma vez que, mesmo as pesquisas acadêmicas, como demonstrou a pesquisa bibliográfica presente nesta dissertação, não trazem a conceituação dos campos de experiência e o próprio documento do movimento pela base, traz contradições em sua estruturação e orientação quanto ao uso dos campos como instrumento do trabalho pedagógico.

Em consonância a esse fato, ainda temos as fragilidades encontradas na escola da infância, decorrentes do vazio de materiais, a ausência da brincadeira como instrumento metodológico indispensável na construção do conhecimento, as fragilidades nas ações docente em decorrência da não compreensão da nova organização curricular por campos de

experiência, e, conseqüentemente, a ausência da escuta das crianças na elaboração dos projetos pedagógicos.

Por outro viés, encontramos escolas e profissionais da infância que lutam por uma educação infantil que sensibiliza, que tem como valor inegociável a interação, a brincadeira e a democracia em um ambiente esteticamente preparado com e para as crianças, uma visão visivelmente construída a partir da compreensão dos documentos norteadores da educação infantil.

É na pluralidade e na singularidade de experiências educativas que ressaltamos a importância dos Campos de Experiência como mecanismos orientadores da vida cotidiana da criança nos espaços da educação infantil. Compreendemos com essa investigação que os campos de experiências articulam a transversalidade da criança no mundo, pois abrem espaço para a incompletude, por que não estão estacionados em termos rígidos e fechados, aproximando-se, verdadeiramente, da liberdade de ser criança no tempo da infância, em um tempo que o mais importe é correr, sorrir, cair, conhecer-se, participar democraticamente da própria vida, explorar a magnitude do mundo e poder expressar-se com liberdade.

7 REFERÊNCIAS

BARACHO, N. V. P. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro.** 2011. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. (Org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC; SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CEB; MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: CNE; MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC; SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília. DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2020.

CARDOSO, R. dos S. **A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referenciais freireanos: subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas.** 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: ArtMed, 2003.

- DAMASCENO, J. M. dos S. **O ateliê de arte como inspiração para a criação de espaços no ensino de artes visuais na escola**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes) – Programa de Mestrado Profissional em Arte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FILIPPINI, T. Sobre a natureza da organização. In: PROJECT ZERO. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupos**. Tradução de Thaís Helena Bonini. São Paul: Phorte, 2014. p. 54-59.
- FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. (Org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- GABRIEL, A. G. P. **Práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil: o cotidiano da sala de aula de egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta/MT**. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2018.
- GALVANI, V. M. **Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas**. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Centro de Educação, Filosofia e Teologia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.
- GANDINI, L. et al. (Org.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- GANDINI, L.; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p. 150-169.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.
- HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2020.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Katál, Florianópolis, v. 10, 2007. Disponível em: Katalysis Edição Especial 2007 teste (scielo.br).
- MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. MINAYO, M. C. S. (Org.) Petrópolis: Vozes, 1994.

MPBNC – Movimento pela Base Nacional Comum. **Leitura crítica BNC: Balanço preliminar – dezembro/2015.** Brasília: MPBNC, 2015.

NIELSEN, M. R. F. **A poética da escuta: o olhar do coordenador pedagógico na documentação pedagógica como processo reflexivo na formação do professor.** 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Ena Carina dos Santos. **Abordagens curriculares internacionais para educação infantil: o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de creches e pré-escolas.** 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

OLIVEIRA, R. C. D. **“Agora eu...”:** um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PIRES, V. M. E. R. F. **Os registros imagéticos – fotografias e filmagens – como potenciais documentos inspiradores da prática docente reflexiva na Educação Infantil.** 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

PRADO, A. E. F. G. **Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil.** 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011.

PRADO, G. F. **Metodologias ativas no ensino de ciências: um estudo das relações sociais e psicológicas que influenciam a aprendizagem.** 2019. 369 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

PROENÇA, M. **Prática Docente: a abordagem Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas.** São Paulo: Panda Educação, 2018.

RINALDI, C. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. *In:* PROJECT ZERO. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupos.** Tradução de Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014a. p. 42-53.

RINALDI, C. **Diálogos em Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** Tradução de Vania Cury. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

RINALDI, C. Documentação e avaliação: qual a relação. In: PROJECT ZERO. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupos. Tradução de Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014b. p. 80-90.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SCHNEIDER, M. C. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil**. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2015.

SIDI, P. de M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: . E-ISSN: 1982-5587.

SPAT, V. S. R. de Q. **O tempo no cotidiano da creche**: desafios e possibilidades. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

STEMMER, M. R. G. S. **Educação infantil e pós-modernismo**: a abordagem *Reggio Emilia*. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

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

ZUCCOLI, F. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. (Org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 199-219.