

<https://doi.org/10.1590/198053146092>

DEFININDO UMA ESTRUTURA PARA O A 6 ANOS DE IDADE

Agnese Infantino^I

TRADUÇÃO DE Fernando Effori de Mello^{II}

Resumo

A nova perspectiva legislativa italiana sobre o atendimento da creche e pré-escola – conforme estabelecido pela Lei n. 107/2015 e pelo Decreto n. 65/2017 – prevê um “sistema integrado de educação e instrução, desde o nascimento até os seis anos”, introduzindo, assim, mudanças importantes no sistema existente, tanto do ponto de vista organizacional/administrativo quanto do ponto de vista cultural/pedagógico. A definição da continuidade educacional, do desenvolvimento profissional de educadores e professores, da coordenação local do atendimento e da criação de centros de atendimento à infância [“Poli dell’infanzia”] são temas novos, que precisam ser explorados e traduzidos em realidade concreta. A nova estrutura regulatória abre caminho para uma nova onda de experimentações e inovação, mas, ao mesmo tempo, levanta questões críticas para o atendimento de creche e pré-escola, as quais, se não forem abordadas, podem impedir a criação efetiva de oportunidades educacionais novas e de maior qualidade para as crianças.

INFÂNCIA • EDUCAÇÃO INFANTIL • PEDAGOGIA • ITÁLIA

DEFINING A 0-6 YEARS FRAMEWORK

Abstract

The new Italian legislative perspective on early childhood education and preschool services – as laid down in Law 107/2015 and Decree 65/2017 – provides for an “Integrated education and schooling system from birth to six years”, thereby introducing key changes to the existing system from both the organization/management and cultural/pedagogical points of view. The definition of educational continuity, professional development of educators and teachers, local coordination of services, and setting up of childhood service hubs [“Poli dell’infanzia”] are all new themes that need to be explored and translated into concrete reality on the ground. The new regulatory framework paves the way for a new wave of experimentation and innovation, but at the same time raises critical issues for early years education and preschool services, which if unaddressed, may impede the effective creation of novel and higher quality educational opportunities for children.

CHILDHOOD • EARLY CHILDHOOD EDUCATION • PEDAGOGY • ITALY

^I Universidade de Milão Bicocca, Milão Itália; <https://orcid.org/0000-0002-7659-9131>; agnese.infantino@unimib.it

^{II} Freelancer, São Paulo (SP), Brasil; feffori@gmail.com

DÉFINIR UNE STRUCTURE POUR LES ENFANTS DE 0 À 6 ANS

Résumé

La nouvelle législation italienne, établie par la loi n.107/2015 et le décret n. 65/2017, concernant la prise en charge de la petite enfance et de l'éducation préscolaire, prévoit un "système intégré d'éducation et d'enseignement dès la naissance jusqu'à l'âge de six ans". Elle introduit des changements importants dans le système existant, aussi bien du point de vue organisationnel et administratif que du point de vue culturel et pédagogique. La définition de la continuité de l'éducation, du développement professionnel des éducateurs et des enseignants, de la coordination locale des centres d'accueil ["Poli dell'infanzia"], sont de nouveaux thèmes qui doivent être exploitées et se traduire dans le concret. Le nouveau cadre réglementaire ouvre la voie à une nouvelle vague d'expérimentations et d'innovations, tout en soulevant des questions cruciales pour les services à la petite enfance et à l'éducation préscolaire qui pourraient, si elles ne sont pas abordées, empêcher la mise en place efficace de nouvelles opportunités éducatives d'une plus grande qualité pour les petits.

ENFANCE • ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE • PÉDAGOGIE • ITALIE

DEFINIENDO UN MARCO DE 0 A 6 AÑOS DE EDAD

Resumen

La nueva perspectiva legislativa italiana sobre educación infantil y preescolar, según lo establecido por la Ley no. 107/2015 y por el Decreto no. 65/2017 - prevé un "sistema integrado de educación y enseñanza desde el nacimiento hasta los seis años", introduciendo cambios importantes en el sistema existente, tanto desde el punto de vista organizativo / administrativo como desde el punto de vista cultural / pedagógico. La definición de la continuidad educativa, del desarrollo profesional de educadores y maestros, de la coordinación local de la atención y de la creación de centros de atención a la infancia ["Poli dell'infanzia"] son temas nuevos que deben explorarse y traducirse en una realidad concreta. El nuevo marco regulatorio allana el camino para una nueva ola de experimentación e innovación, pero al mismo tiempo plantea problemas críticos para el cuidado de la educación infantil y preescolar que, si no se abordan, pueden impedir la creación efectiva de oportunidades educativas nuevas y de mayor calidad para los niños.

INFANCIA • EDUCACIÓN INFANTIL • PEDAGOGÍA • ITALIA

AS MUDANÇAS INTRODUZIDAS PELO NOVO ARCABOUÇO LEGISLATIVO ITALIANO

Há tempos, o atendimento educacional e escolar a crianças pequenas – após anos de efervescência inovadora e investimentos em experimentação que assistiram, por exemplo, ao lançamento de serviços complementares para crianças pequenas, com a abertura do primeiro *Tempo per le famiglie* [centros educacionais da infância e da família] em Milão em 1986 e, uma década depois, a um grande número de projetos realizados com o financiamento previsto na Lei n. 285/97 – vem passando por um período de estabilidade e consolidação, sem grandes inovações. Embora tenha havido, nos níveis italiano e europeu, um esforço constante para identificar soluções educacionais de qualidade – especialmente à luz dos desafios sociais e culturais contemporâneos – foi somente com as recentes mudanças legislativas que o debate nacional realmente se reacendeu, tanto no âmbito do atendimento educacional quanto na academia.

A discussão tem se concentrado no tema – não desprovido de aspectos críticos e controversos – da nova perspectiva inerente ao “Sistema Integrado de Educação e Instrução desde o nascimento até os seis anos”, introduzido pela Lei n. 107/2015 e pelo subsequente Decreto n. 65/2017 (ITALIA, 2017). Essa nova perspectiva implica mudanças em vários aspectos da organização dos serviços de creche e pré-escola, formação inicial e continuada para educadores e professores,¹ planejamento educacional e curricular e política geral para o desenvolvimento desse setor. A principal novidade diz respeito ao fato de que a creche e

1 Nota da revisão técnica da tradução: Na Itália a educação das crianças entre 0 e 6 anos está organizada em dois segmentos sob responsabilidade de setores distintos, tendo seus profissionais, carreiras e formações distintas. Para a creche (asilo nido) (Lei nº 1044/1971), o profissional é o educador (educatore/educatrice) para o qual não se exigia formação universitária; enquanto para a pré-escola (scuola dell’infanzia ou scuola materna) (Lei nº 444/1968), o profissional é o professor (insegnante), sendo requerida a formação superior desde 1991 (Decreto Ministerial). Com os novos dispositivos – Lei nº 107/2015 e Decreto nº 65/2017 – em discussão no presente artigo, há indicação para alterações nas exigências de formação inicial dos profissionais para ambos os segmentos, principalmente para aqueles que venham a trabalhar com crianças até os 3 anos. Ver: Piano quinquennale per l’istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato. Legge 6 dicembre 1971, n. 1044.; Ordinamento della scuola materna statale. Legge 18 marzo 1968, n. 444.; Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali Decreto Ministeriale 3 giugno 1991.

a pré-escola sempre tiveram histórias distintas e, até o momento, têm seguido padrões diferentes de desenvolvimento em nosso país; agora, no entanto, foram convocados a definir um futuro comum, no qual se requererá que vislumbrem e experimentem maneiras de se conectar e trabalhar em conjunto que sejam mais profundas, sistemáticas e estruturais do que as iniciativas existentes – embora significativas –, concebidas para proporcionar continuidade entre a creche para crianças de 0 a 3 anos de idade e o ensino pré-escolar para crianças de 3 a 6 anos.

Ao instituir um sistema integrado no qual a creche se torna parte da oferta educacional supervisionada pelo Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa – a nova mudança radical –, a nova lei deve, na prática, estimular o desenvolvimento de uma cultura educacional compartilhada, cujo campo específico de intervenção são os primeiros seis anos de vida da criança, dentro de uma estrutura orgânica e coerente que não é a soma, mas uma sinergia original e inovadora entre as respectivas experiências e os conhecimentos em educação de crianças pequenas detidos pelos setores de educação de crianças de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos de idade.

De fato, além de exigir a colaboração e o compartilhamento sistemáticos de projetos entre esses contextos educacionais, a nova estrutura legislativa também prevê a estruturação de “*Poli per l’infanzia*” ou “centros de creche e pré-escola” especializados. Esses centros visam a incorporar, na prática, a continuidade desejada ao longo do período de 0 a 6 anos, oferecendo atendimento de creche e pré-escola em um único local ou em um grupo de locais próximos entre si, facilitando, assim, uma cooperação concreta e eficaz em áreas como as de serviços gerais e recursos profissionais, com o objetivo de identificar e implementar um caminho educacional compartilhado. O Decreto n. 65/2017 define os polos propostos como “laboratórios permanentes de pesquisa, inovação, participação e abertura à sua base territorial”. O artigo 1º do referido decreto explicita esses objetivos, enfatizando a necessidade de promover a

[...] continuidade da educação e da escolarização [...] apoiando o desenvolvimento da criança ao longo de um processo unificado, no qual as diferentes partes do sistema integrado de educação e escolarização atuam juntas, por meio de atividades conjuntas de planejamento, coordenação e desenvolvimento profissional.²

Esse enunciado sugere implicitamente que a nova cultura educacional de crianças de 0 a 6 anos evocada pela estrutura legislativa ainda está, em grande parte, por ser desenvolvida, necessitando ser construída, ao longo do tempo,

² No original: “continuity in education and schooling [...] supporting children’s development across a unified process, in which the different parts of the integrated system of education and schooling work together through joint planning, coordination, and professional development activities.”

através do investimento em planejamento, coordenação e formação conjuntos, os quais, por sua vez, podem ser alcançados através da criação de grupos de trabalho permanentes formados por profissionais da educação infantil e da educação pré-escolar. Ainda mais profundamente implícita está a ideia – que também representa um desafio – de que esses dois grupos de profissionais da educação trabalhem cada vez mais próximos, de maneira contínua e sistemática, tanto na preparação quanto em paralelo ao seu trabalho educacional com as crianças.

Essa é, claramente, uma mudança que oferece um grande potencial, mas que, ao mesmo tempo, envolve complexidade e obstáculos (nos níveis organizacional, gerencial, contratual e cultural). Embora o decreto naturalmente não se refira a essas dificuldades, reconhece-se amplamente, no atual debate no setor educacional, que a situação atual dos serviços de creche e pré-escola está muito distante desses objetivos. Ou seja, a nova legislação prevê uma “estrutura de 0 a 6 anos” para uma série de inovações prescritas, as quais, para se tornarem efetivas, exigirão a implementação de mudanças pelos profissionais no exercício da docência, diretores, coordenadores e todos os envolvidos na educação infantil e pré-escolar, em função de seus diferentes papéis, conhecimentos e responsabilidades. Enfrentar esse desafio implicará iniciar uma mudança fundamental – principalmente cultural – em termos de redefinição e construção dos sentidos pedagógicos atribuídos à educação e à escolarização da criança nos primeiros seis anos de vida, um processo que atualmente se encontra apenas parcialmente em andamento em contextos selecionados, e que sem dúvida exigirá tempo e um investimento considerável de energia e recursos, inclusive em nível material. A nova lei, em outras palavras, não reflete a situação atual, como tem sido frequente ao longo da história do setor educacional, mas impulsiona a implementação de um novo projeto de educação e escolarização que somente se realizará plenamente no futuro.

Nos parágrafos a seguir, descrevo e analiso as implicações pedagógicas do complexo processo previsto pela lei, argumentando que a nova estrutura regulatória italiana enseja uma reflexão mais ampla sobre o significado político e o valor educacional do atendimento que oferecemos às crianças, tomando como premissa que a qualidade de vida das crianças é um poderoso indicador da qualidade de vida geral em nossas sociedades.

DEFININDO A INFÂNCIA NO PERÍODO DE 0 A 6 ANOS

A nova estrutura legal induz uma linha reflexiva que nos leva a reexaminar algumas questões básicas, que sempre foram relevantes ao atendimento educacional a crianças pequenas, embora talvez permanecessem em um nível mais oculto e implícito.

Segundo Bondioli e Savio, podemos identificar dois principais domínios de questões: “primeiro, se e em que termos podemos falar em uma educação concebida especificamente para crianças de 0 a 6 anos; segundo, se [...] é possível identificar princípios e práticas transversais” (BONDIOLI; SAVIO, 2018, p. 11). De fato, a perspectiva de 0 a 6 anos nos obriga a questionar e esclarecer as

representações de infância que orientam a nova estrutura unificada e, assim, identificar os principais aspectos da creche e pré-escola a serem especificamente concebidos para se adequarem a esse período de vida em especial, com seus ritmos, temas, dinâmicas e potencialidades únicos e peculiares. Ao mesmo tempo, reconhecer e respeitar as peculiaridades das diferentes etapas do desenvolvimento ao longo do período de vida do nascimento aos 6 anos, se visto como recurso, não deve impedir a identificação de aspectos transversais e recorrentes da educação de 0 a 6 anos, com base nos quais conceber novas ofertas educacionais. Esses dois domínios de reflexão – quer dizer, os aspectos específicos e transversais da educação para crianças de 0 a 6 anos – são igualmente essenciais, se quisermos reafirmar e apresentar com mais clareza os conhecimentos educacionais e psicológicos que atualmente informam a concepção educacional e as ofertas e abordagens para a infância em nossos serviços educacionais. No entanto, a perspectiva de 0 a 6 anos também levanta outras questões sobre a infância e sobre como os vários serviços institucionais para essa faixa etária têm sido organizados até o momento. Especificamente, os serviços para crianças pequenas foram divididos em categorias distintas: educação infantil, incluindo creches e outros serviços educacionais complementares para crianças nos três primeiros anos de vida e suas famílias; serviços sócio-psicoeducativos, incluindo instalações de assistência residencial e outros projetos e serviços de prevenção, bem-estar e proteção para crianças e pais; e, finalmente, a educação pré-primária na forma de jardins da infância.

Essas três áreas ou categorias distintas nas quais os serviços para crianças pequenas foram estruturados ao longo do tempo em nosso país correspondem a três culturas distintas e três diferentes visões de infância que, por sua vez, apoiam-se em princípios disciplinares, fundamentos teóricos, conjuntos de metodologias, linguagens e códigos altamente diferenciados. Essas diferenças nem sempre facilitam o diálogo fluido e construtivo entre as três diferentes áreas. Além disso, essa divisão tripartite de serviços e ambientes institucionais para crianças pequenas, divisão esta que pode ser resumida como “os mundos da educação, do bem-estar e da escolarização”, reflete uma divisão e segmentação mais profundas nas representações institucionais da infância, produzindo pelo menos três definições diferentes de “criança”: a criança entendida do ponto de vista educacional, a criança cujo bem-estar e proteção precisam ser atendidos, e a criança como receptora de conhecimento e aprendizado.

É claro que as crianças reais não podem ser segmentadas dessa maneira, mas expressam identidades pessoais, familiares e culturais de tal modo que a história singular de cada criança é o resultado unificado de suas experiências, conhecimentos, afetos e relacionamentos. Na realidade, são os serviços infantis e as culturas profissionais que os caracterizam que tendem a separar e classificar de forma reduzitiva aquilo que na vida e nos fenômenos humanos está inextricavelmente entrelaçado.

Alguns anos atrás, Riccardo Massa (1987) resumiu esse paradoxo absurdo de um modo muito eficaz, argumentando que é impossível conceitualizar educação

sem instrução e, inversamente, instrução sem educação. Provocativamente, em seu conhecido trabalho “Educar ou instruir? O fim da pedagogia na cultura contemporânea”, Massa sugeriu que a saída para esse impasse seria adotar uma nova e corajosa perspectiva pedagógica. Não sei se as novas medidas legislativas de hoje clamam implicitamente por uma nova mudança em termos pedagógicos. O certo é que elas nos levam a encarar uma série de perguntas fundamentais: Qual a nossa visão da infância na faixa de 0 a 6 anos a que se refere a nova legislação? Em quais crianças estamos nos concentrando? Sobre quais aspectos de suas vidas? Que conhecimentos serão necessários? Podemos encontrar orientações para responder a essas perguntas no artigo 1º do Decreto 65/2017 – sobre os princípios e finalidades subjacentes à lei –, que afirma que:

[...] o sistema integrado de educação e escolarização: a) promove a continuidade da educação e instrução [...]; b) ajuda a reduzir as desvantagens culturais, sociais e relacionais e promove a inclusão de todas as crianças [...]; c) acolhe crianças com deficiência [...]; d) respeita e acolhe a diversidade [...]; e) apoia a função educacional primária das famílias [...]; e) ajuda a combinar as jornadas e tipos de trabalho dos pais com o atendimento [...]; g) melhora a qualidade da oferta educacional.³

A ideia é definir uma trajetória na qual, ao mesmo tempo em que se perseguem esses objetivos, seja possível reunir e manter a continuidade ao longo das fases de educação e instrução. Isso implica, como afirmado acima, a necessidade de transcender a divisão entre educação e instrução através do desenvolvimento de uma nova abordagem pedagógica que atenda organicamente a ambas. No entanto, identificar nossos objetivos nessas áreas também significa definir a visão de infância que sustenta o sistema integrado de 0 a 6 anos. Que cultura educacional e escolar ela promove? Ela aceitará as diferenças individuais (e não apenas as de natureza cultural ou social) e a vulnerabilidade relacional ou psicológica (não apenas nos casos de deficiência): enfim, lidará com situações difíceis que se afastem da “norma”, exigindo intervenções direcionadas em termos de educação preventiva ou reparadora? O decreto estabelece disposições legais para o desenvolvimento de uma cultura compartilhada ao longo das fases da creche e da pré-escola. No entanto, essa mudança corre o risco de ser perigosamente parcial e redutiva se impedir a possibilidade de desenvolvimento de uma cultura da infância mais ampla e abrangente, omitindo um foco sócio-psicopedagógico na criança que: esteja aberto a todas as formas e expressões da diferença; promova

³ No original: “the integrated system of education and schooling: a) promotes continuity of education and instruction [...]; b) helps to reduce cultural, social and relational disadvantage and promotes the inclusion of all children [...]; c) welcomes children with disabilities [...]; d) respects and welcomes diversity [...]; e) supports the primary educational function of families [...]; e) helps to match parents’ working hours and types of work with care [...]; g) enhances the quality of the educational offering.”

conscientemente o bem-estar necessário ao desenvolvimento saudável, seguro e protegido; e ofereça a cada criança a oportunidade de se envolver ativamente consigo mesma, com os outros e com o mundo, recebendo atenção personalizada de figuras adultas.

Parece, pelo contrário, que a busca pela continuidade entre a creche e a pré-escola resultará em um limite nocional a delimitar não mais três, mas duas áreas de intervenção com crianças: a saber, os domínios educacional-instrucional e sócio-psicoeducativo. Em outras palavras, a creche e a educação pré-escolar serão agrupadas, mas mantidas distintas do mundo dos serviços de prevenção, proteção e bem-estar. É sempre interessante examinar como os ambientes de intervenção são organizados, pois isso revela significados mais amplos do que aqueles declarados explicitamente. Portanto, é útil investigar os processos e as novas estruturas organizacionais que caracterizam a reestruturação do atendimento a crianças pequenas e o repensar a pedagogia de 0 a 6 anos, porque isso, por sua vez, nos leva a examinar os sentidos e representações correlatos da infância. O que se fará, nessa nova estrutura, do princípio da diferença, do respeito a ele, de sua valorização? Sabemos que, ao longo da história da educação, aceitar a diferença de que cada criança é expressão, não apenas quando ela tem uma história pessoal complexa, requer investimento consciente no desenvolvimento de relacionamentos individualizados e intervenções educacionais. Na nova estrutura de 0 a 6 anos, como a individualização será interpretada? Quais significados lhe serão atribuídos e através de quais práticas educacionais ela será incorporada na prática cotidiana?

Philippe Merieu alerta contra uma cultura que pode ser identificada em uma certa maneira tecnocrática de entender e oferecer escolarização, a qual emprega a individualização como meio de categorizar as diferenças e eliminá-las, posicionando-as fora da sala de aula e fora do contexto educacional. Em relação ao sistema escolar francês, Merieu (2018, p. 96) observa que

A individualização não é entendida como meio de ajudar os indivíduos de um grupo a superar suas dificuldades. Pelo contrário, tornou-se um meio tecnocrático de gerenciar diferenças entre os indivíduos, um meio de organização social, um modelo político.

A atenção individual, que sempre representou um foco teórico e experimental essencial para a educação, não é um princípio válido por si, se não definirmos claramente como ela é interpretada e implementada no cotidiano escolar, por meio de ações e práticas concretas; somente estas podem revelar as intenções e os valores implícitos no sistema educacional e na intervenção de um professor/educador. Portanto, precisamos reconhecer que existem diferentes maneiras de interpretar e praticar a educação individualizada e a aprendizagem.

Quando, voltando à análise de Merieu, as abordagens individualizadas servem para “identificar dificuldades e encaminhar indivíduos com problemas a instituições ou serviços que deles se ocuparão através da aplicação de formas

padronizadas de tratamento”, as escolas e serviços educacionais abdicaram de seu papel educacional ao afastar crianças com uma clara necessidade de atenção personalizada e intervenção específica, a fim de se concentrar em trabalhar com aquelas que estão alinhadas ou próximas da “norma”, cuidando da turma ou grupo como conjuntos homogêneos de crianças.

Tal abordagem penaliza indubitavelmente (todas) as crianças, mas também resulta no empobrecimento educacional e cultural do profissionalismo de professores e educadores, restringindo seu campo de ação a situações “padrão”, lineares e apromáticas, correspondendo a um ideal ilusório de criança adequado a um modelo de referência adulto. Claramente, o risco que se corre é que os professores/educadores deixem de intervir, optando por esperar, e delegando a responsabilidade pela ação a outros especialistas, em situações em que as crianças, na realidade, não necessitam (somente) de intervenção especial, mas também da oportunidade de serem ativamente envolvidas em relacionamentos significativos com um adulto que assuma a responsabilidade por suas necessidades educacionais individuais e esteja aberto a se envolver em um contato autêntico e não padronizado com elas. A definição de uma fronteira clara entre educação/escola, de um lado, e prevenção/proteção/bem-estar, de outro, pode levar a papéis mais rigidamente especificados e especializados para serviços educacionais e escolas, mas também a uma presunção mais rígida, por parte de educadores e professores, de uma “normalidade” inexistente, que utiliza a individualização não como princípio educacional, mas como critério de seleção que leva a tratamentos especializados (fora do ambiente educacional/escolar) para crianças que, por várias razões mais ou menos graves, possuem histórias de vida e trajetórias de desenvolvimento diferentes.

Assim, quando o Decreto n. 65/2017 exige uma relação mais estreita entre a creche e a pré-escola dentro de um atendimento educacional integrado de 0 a 6 anos, sem abordar questões culturais e a dimensão sócio-psicoeducacional da prevenção e proteção, ele corre o risco de gerar maior distância entre as culturas da infância e grupos de profissionais que trabalham com crianças, sendo que apenas o diálogo e a cooperação podem dar origem a uma compreensão mais holística e respeitosa da infância como um todo. Se, portanto, a infância é um estágio específico da vida, talvez seja também porque – mais do que qualquer outra fase da existência humana – ela é caracterizada por uma dinâmica holística, na qual afetos, conhecimentos, relações e percepções se desenvolvem e se fomentam em um fluxo de conexões recíprocas. Somente pelo desenvolvimento de formas plúrais e complexas de acesso, o mundo adulto pode tentar entrar em contato com o mundo das crianças.

Essas considerações levam a um exame atento de outra questão crucial levantada pelo Decreto n. 65/2017: a do desenvolvimento e das competências profissionais.

FORMAÇÃO INICIAL, FORMAÇÃO CONTINUADA E HABILIDADES PROFISSIONAIS

Até agora, os educadores que trabalham com bebês e crianças pequenas só precisavam possuir um diploma de ensino médio. O Decreto n. 65/2017 colocou todos os serviços de educação para 0 a 3 anos e creches sob responsabilidade do Ministério da Educação, estabelecendo que, assim como os professores, os educadores de creche devem possuir pelo menos um bacharelado, especificamente na modalidade “infantil” dos cursos de graduação em Ciências da Educação.

Para nós, interessa aqui nos concentrarmos rapidamente nas características dos percursos atualmente existentes de formação inicial em nível universitário para professores de pré-escola e educadores de creche. Trata-se de dois percursos separados, dentro de dois cursos diferentes, seguindo programas diferentes, que não coincidem em nenhum momento. Eles também têm durações diferentes: a formação do professor dura cinco anos, com a oportunidade (cumprindo-se 60 créditos a mais) de se obter também a licença para trabalhar em instituições de educação e cuidados infantis; em contraste, a formação do educador dura três anos (atualmente, não se prevê o acesso direto a cursos que lhe permitam qualificar-se como professor). Segue-se que os professores de pré-escola, ao realizar estudos adicionais, também podem optar por trabalhar no segmento educacional de 0 a 3 anos, mas o contrário não é possível.

Exigir que todos os que trabalham com crianças de 0 a 6 anos de idade tenham uma qualificação de nível superior é um passo fundamental na direção certa, mas a acentuada diferenciação entre a formação universitária de docentes para 0 a 3 anos e a de docentes para 3 a 6 anos não é tão positiva. É realmente uma pena que essa oportunidade de repensar completamente a formação universitária de profissionais que trabalham com crianças tenha sido desperdiçada. Se, como afirmado anteriormente, a infância é hoje unanimemente reconhecida como um estágio específico e peculiar da vida e do desenvolvimento da pessoa, a formação dos profissionais que trabalham nesse campo também merece ser tematizada através da identificação das dimensões e habilidades transversais que entram em jogo no período de 0 a 6 anos, e que precisam ser incluídas na formação inicial de educadores e professores, possivelmente por meio de módulos compartilhados de aprendizado.

Nessa perspectiva, o componente de estágio/prática de ensino da formação universitária (INFANTINO, 2013, 2015; INFANTINO; ZUCCOLI, 2015), entendido como oportunidade de os futuros educadores/professores adquirirem conhecimentos práticos (INFANTINO, 2014) no ambiente de trabalho, oferece uma oportunidade valiosa para que se formem grupos mistos e se estimule o intercâmbio e a discussão, com base em situações vividas através da observação e interação com as crianças na pré-escola e na creche.

No quadro de uma nova cultura da infância, seria muito interessante repensar como se dá a formação inicial, bem como responder à necessidade, cada vez mais percebida como urgente, de refletir sobre os modelos, paradigmas e metodologias que tradicionalmente caracterizaram a educação em todas as suas

formas, mas que agora exigem aprimoramento, à luz das mudanças no próprio setor educacional e das necessidades educacionais em evolução.

A conexão entre formação e profissionalismo merece ser plenamente explorada, a fim de redefinir os sentidos anteriormente atribuídos, por exemplo, à relação entre teoria e prática, entre ação e reflexão, e, principalmente, entre a universidade e o mundo dos serviços de educação infantil e pré-escolar. Nas profissões educacionais e docentes, considera-se que o desenvolvimento da competência exige necessariamente experiência e intervenção práticas: ou seja, não repousa exclusivamente no conhecimento teórico, intelectual e conceitual transmitido nas aulas expositivas, mas exige processos ativos de aprendizagem nos quais são mobilizadas conexões e interconexões dinâmicas entre pensamentos, percepções, ideias e a dimensão material.

Quando falamos em desenvolvimento infantil, enfatizamos o valor cognitivo da experiência, que entendemos como oportunidade de praticar o acesso ao mundo (relacional, simbólico, empírico, cultural) por parte do sistema mente-corpo unificado; essa oportunidade é progressivamente retirada dos adultos, como se desejássemos reduzir o poder do conhecimento experiencial (JEDLOWSKI, 2008), interpretando a aprendizagem em termos abstratos e distantes da vida material. A formação inicial pode se tornar mais eficaz ao desenvolver combinações mais híbridas e fluidas entre o aprendizado formal em sala de aula e a experiência profissional em campo, e ao oferecer, de forma explícita, fluidez e continuidade de formação ao longo dos contextos educacional e pré-escolar de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos (tanto em nível material quanto conceitual).

A educação universitária dos estudantes pode ser interpretada e oferecida como formação intelectual e prática, no intercâmbio de pontos de vista e cooperação que se mostrará crucial quando eles ingressarem na prática educacional infantil e pré-escolar, mas que não se desenvolverá imediatamente em habilidades profissionais plenas se eles não adquiriram as competências e habilidades necessárias enquanto estudantes.

É difícil imaginar que percursos de formação inicial separados e não comunicantes possam formar mentes dialógicas, orientadas para a continuidade ao longo do período de 0 a 6 anos, abertas a perspectivas plurais e a intercâmbios interdisciplinares imediatamente após o ingresso na prática educacional. A lei trata da questão de como desenvolver bases de conhecimento compartilhadas, deslocando-a da formação inicial para a continuada, e prevendo a participação de educadores e professores em cursos de formação comuns, organizados pelas autoridades locais e financiados por um Fundo Nacional, que, no entanto, não se destina exclusivamente a atividades de desenvolvimento profissional, mas também a custear a construção ou reforma de instalações e a gestão de serviços de creche e pré-escola.

Assim, como apontado anteriormente em relação a uma cultura da infância de 0 a 6 anos, no que tange à formação, o novo quadro legislativo prevê novamente a inovação, mas, ao mesmo tempo, não fixa critérios e diretrizes organizacionais claros para garantir que as necessárias experimentações e mudanças

se efetivem. Deve-se ressaltar que, na Itália, a gestão do sistema educacional está dividida entre os governos central, regional e local, de maneira altamente complexa, sendo que, para complicar ainda mais a situação, os serviços de creche e pré-escola são oferecidos por vários tipos de prestadores (público, privado, privado oficialmente reconhecido, sem fins lucrativos), geralmente sujeitos a diferentes restrições administrativas e estruturas contratuais. Portanto, a questão do financiamento da implementação do “sistema integrado de 0 a 6 anos” é crucial e, ao mesmo tempo, controversa. O desenvolvimento de cursos adequados de formação continuada dependerá de planejamento e investimento cultural em nível local, por parte dos responsáveis pela gestão dos serviços educacionais de 0 a 6 anos, mas, em termos do financiamento dos recursos apropriados, esse desenvolvimento deverá ser atribuído às esferas regionais e nacional.

A formação continuada pode funcionar como “tecido conjuntivo” entre as diferentes culturas que atualmente caracterizam os serviços educacionais para crianças pequenas, mas seus limites inevitáveis significam que ela apenas facilitará o desencadeamento de processos culturais, concepções educacionais inovadoras, intercâmbio profissional, etc., os quais, para serem totalmente eficazes e duradouros, exigirão necessariamente outras formas de contato diário e contínuo entre educadores infantis e professores de pré-escola. Além disso, a formação continuada conjunta pode favorecer e revitalizar a cultura da infância de educadores e professores, se oferecer oportunidades de compartilhamento prático no ambiente de trabalho, e não apenas nas salas ou no interior das turmas nas quais o mundo das ideias e das boas intenções domina, enquanto a realidade cotidiana da intervenção profissional se desenrola em linhas diferentes, que podem ser muito distantes e até contrastantes com o que é pensado e expresso através da comunicação verbal.

Os formadores de professores frequentemente se deparam com tais contradições. A título de ilustração, podemos dar um exemplo extraído da documentação de um curso de formação com um grupo misto de educadores de creche e professores de pré-escola em uma cidade do norte da Itália, no qual emerge de forma clara a distância entre os valores declarados de uma professora de pré-escola pública e sua prática educacional real.

Primeiro encontro. O grupo discute a questão da autonomia por parte das crianças. Os educadores e professores são convidados a expressar seus pontos de vista e a compartilhar exemplos e situações de seu relacionamento direto e cotidiano com as crianças. Uma professora afirma de modo convicto que, para ela, é de suma importância que as crianças sejam independentes e que, com esse valor em mente, os adultos devem dispor ambientes para crianças em que tudo não seja preparado e planejado de antemão, deixando espaço para a intervenção espontânea das crianças, mostrando, assim, que eles têm total confiança nas habilidades delas.

Segundo encontro. O grupo passa para a prática na escola, porém, depois do expediente, e com o objetivo de examinar e discutir a organização dos espaços e materiais do ponto de vista do incentivo à autonomia das crianças. A mesma

professora aponta com veemência um móvel com arestas e quinas retas, que ela vê como um risco potencial para as crianças. Ela também convida seus colegas a mover algumas peças de mobiliário que considera perigosas, porque as crianças podem derrubá-las e se machucar. Os colegas ouvem sem dizer nada.

Terceiro encontro: Após examinar a disposição dos espaços, observamos a reencenação ao vivo de uma atividade realizada com as crianças durante o período de inserção, enquanto os pais estavam presentes. A mesma professora descreve uma atividade realizada no dia anterior (o primeiro dia para o grupo de crianças novas), em que ela convidou as crianças a se sentarem em torno de uma mesa e lhes ofereceu massinha colorida para manusear. Ela ficou satisfeita em encontrar as crianças prontas a responder adequadamente ao seu convite. Ficaram na mesa por quase meia hora.

Essas breves notas permitem observar que a mesma professora que, no ambiente de treinamento formal, declara fé inabalável nos princípios da educação ativa, demonstra, na prática, a tendência de controlar o comportamento das crianças e direcionar sua experiência a partir de uma perspectiva adultocêntrica.

Como os processos de desenvolvimento profissional podem entrar em contato com essas profundas dimensões subjacentes às abordagens profissionais de educadores e professores? A mudança e o crescimento profissional que os processos formativos visam a suscitar dizem respeito, acima de tudo, a ajudar os professores e educadores a estabelecer conexões consistentes e um *feedback* circular entre suas crenças teóricas declaradas e seus conhecimentos práticos implementados na ação docente, e assim desenvolver uma consciência pedagógica mais sólida. Esse aspecto parece ainda mais importante em se tratando do diálogo e compartilhamento de culturas entre educadores infantis e professores de pré-escola, pois uma nova perspectiva de 0 a 6 anos deve necessariamente se basear na experiência cotidiana real dos profissionais em compartilhar responsabilidades educacionais no ambiente de trabalho, em contato direto com crianças.

Mesmo processos de formação eficazes e consistentes podem não ser o único meio de apoiar as mudanças; de fato, a legislação enfatiza o papel fundamental da coordenação local de área no pretendido sistema integrado de 0 a 6 anos.

A QUESTÃO CRUCIAL DA COORDENAÇÃO

A coordenação é definida como uma função nodal particularmente crítica, o que significa que ela é necessária para amarrar e entretecer as múltiplas vertentes da creche e pré-escola presentes em uma área e que, de outra forma, permaneceriam desconectadas ou, na melhor das hipóteses, fragilmente conectadas. O primeiro objetivo principal da coordenação é, portanto, conectar os diferentes serviços, reunindo-os numa estrutura orgânica e num projeto de desenvolvimento coerentes. Mesmo esse primeiro nível de intervenção deve impactar positivamente a qualidade dos serviços: ele aprimora o nível de conhecimento mútuo entre as diferentes agências dentro do mesmo sistema, e expande a capacidade do sistema

de atender à demanda, coordenando e otimizando os tipos de serviços oferecidos. Além disso, pertencer a uma rede facilita o agrupamento de energias, potencialidades e recursos, permitindo que o investimento seja canalizado a novas áreas ainda não oferecidas pelo sistema. Claramente, a coordenação é também uma função valiosa de um ponto de vista estritamente pedagógico, na medida em que incorpora sistematicamente as agendas educacionais dos serviços individuais em uma visão holística. Não por acaso, o Decreto n. 65/2017 se refere à coordenação em termos de coordenação pedagógica, sugerindo que os aspectos administrativos, gerenciais e organizacionais da coordenação, embora igualmente intrínsecos e pertinentes à função, são incompletos sem o aspecto pedagógico.

A coordenação é, portanto, uma função extremamente importante e sensível, capaz de desempenhar um papel pedagógico influente na definição e desenvolvimento de uma nova perspectiva de 0 a 6 anos e no desenvolvimento profissional correlato de educadores e professores. A coordenação pedagógica pode ser efetivamente decisiva em promover, apoiar e coordenar a criação de grupos profissionais mistos compostos por educadores infantis e professores de pré-escola, ajudando, assim, a identificar áreas e questões prioritárias para uma nova agenda de 0 a 6 anos. A legislação identifica, assim, a coordenação pedagógica como um objetivo estratégico a ser perseguido de acordo com as diretrizes mais gerais estabelecidas nas políticas europeias (LAZZARI, 2016). A tarefa específica de criar e promover órgãos de coordenação pedagógica em nível local é de responsabilidade dos governos regionais, mas a legislação não especifica explicitamente quais critérios, competências profissionais ou qualificações os coordenadores devem possuir. Novamente, embora a lei evite ser excessivamente rígida e prescritiva, e isso é bom, por outro lado, há o risco de que a margem de interpretação deixada pela legislação possa se traduzir em vazios operacionais e em um consequente estado de imobilidade.

Os vários pontos pouco claros da legislação correspondem a áreas críticas que podem restringir ou impedir o sistema integrado de 0 a 6 anos de ser definido e implementado até a plenitude de seu potencial inovador e transformador.

Essas considerações nos levam a concluir que, durante essa difícil e complexa primeira etapa da implementação da nova estrutura legislativa, é essencial criar condições culturais que incentivem os docentes da creche e da pré-escola a observar com novo interesse e curiosidade profissional as crianças com quem trabalham todos os dias, e a começar a explorar os desafios e as possibilidades associadas à estrutura de 0 a 6 anos. Além das possibilidades e limitações que identificamos na legislação, a introdução de uma perspectiva de 0 a 6 anos é uma inovação fundamental que pode ser aproveitada por educadores e professores como uma oportunidade valiosa para ampliar seu olhar profissional, engajar-se em experimentações e empreender projetos heurísticos sustentáveis e imediatamente praticáveis, como parte de sua prática cotidiana, e em benefício das crianças.

REFERÊNCIAS

- BONDIOLI, A.; SAVIO, D. *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci, 2018.
- INFANTINO, A. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. *Olh@res*, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 7-39, maio 2013.
- INFANTINO, A. *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia*. Milano: Franco Angeli, 2014.
- INFANTINO, A. Qual formação no trabalho educativo com a primeira infância? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.40, n. 4, p. 987-1004, out./dez. 2015.
- INFANTINO, A.; ZUCCOLI, F. A arte como ferramenta de exploração e conhecimento. *Revista Eventos Pedagógicos: Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva*, Mato Grosso, v. 6, n. 3 , edição especial temática, p. 75-94, ago./out. 2015.
- ITALIA. Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107." *Gazzetta Ufficiale*, 16 maggio 2017, n. 112, S.O.
- JEDLOWSKI, P. *Il sapere dell'esperienza: fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci, 2008.
- LAZZARI, A. *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup, 2016.
- MASSA, R. *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli, 1987.
- MERIEU, P. *Pedagogia: dai luoghi comuni ai concetti chiave*. Roma: Aracne, 2018.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

INFANTINO, Agnese. Definindo uma estrutura para 0 a 6 anos de idade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 36-50, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146092>

Recebido em: 13 OUTUBRO 2018 | Aprovado para publicação em: 4 ABRIL 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

