

A GESTÃO DA PEDAGOGIA DO BEM ESTAR: APONTAMENTOS DA POLÍTICA DA CRECHE DE PARMA-ITÁLIA¹

Introdução

Neste artigo, destacamos alguns pontos da proposta pedagógica para infância da cidade de Parma na Itália, mais precisamente do Projeto ParmaInfanzia², os quais consideramos relevantes para compreender, não apenas como se procede a educação das crianças naquela comuna, mas a partir de lá apurar o nosso olhar para uma melhor compreensão de nossa própria realidade educativa brasileira. Assim, nosso objetivo inicial é apresentar como aquele município – “comuna”, em termos italianos – tem planejado, organizado e desenvolvido/gerenciado suas propostas de atendimento educativo às crianças pequenas.

Com esse exercício, mesmo de caráter introdutório, a nossa esperança é que também possamos conquistar uma melhor capacidade observar, respeitar e interpretar contextos singularizados de Educação Infantil, desde suas dimensões estruturais e político-administrativos até as de cunhos pedagógicos. Assim, a pergunta que inicialmente fazemos é: o que e como da proposta de Parma pode nos inspirar e incentivar na busca de melhorias para o sistema de instituições educativas infantis na nossa realidade em creches brasileiras?

Sobre Parma-Itália

Em fevereiro de 2009, um grupo composto por estudantes da graduação e da pós-graduação da Universidade de São Paulo – USP, bem como educadores da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, participou do programa de visitas e seminários de estudos *em e sobre* as creches da cidade de Parma-Itália, o qual foi propiciado pelo trabalho em colaboração do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados em Educação Infantil da USP, com o Projeto ParmaInfanzia e a Universidade de Estudos de Parma.

Parma é uma cidade de aproximadamente 175.000 habitantes com características e arquitetura preservadas da idade antiga e/ou média. Parma comporta uma rede com poucas centenas de crianças em que as ofertas de educação para a infância não são preenchidas.

¹ Este artigo foi originalmente publicado em 2009 no congresso [SAECE. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.](#)

² O ParmaInfanzia é um projeto de parceria público-privado, que visa a gestão e o desenvolvimento dirigido à primeira infância na cidade de Parma na Itália.

Como ainda são poucas as publicações sobre essa experiência divulgadas no Brasil, o que faremos é relatar o que observamos em Parma, ao mesmo tempo em que acolheremos alguns pontos, para nós mais relevantes, a fim de nos subsidiar em conjecturas que, certamente, necessitam ser feitas ante nossas realidades e condições brasileiras.

A necessidade de aprofundamento e compreensão de alguns aspectos que pudemos perceber como fundamentais na proposta educativa de Parma, como o caso da participação da comunidade na instituição, e a parceria público-privado é interesse central para nossos estudos. O exame desses aspectos pode ser revelador de novos modos de intervenção, e talvez mudanças, nas concepções de propostas para a educação das crianças no Brasil.

O nosso procedimento em Parma deu-se aos moldes de um trabalho de campo: coletamos dados, registramos, observamos, levantamos dados documentais e buscamos significados a partir dos informantes³. Desta tarefa, pois, apresentaremos primeiro um breve histórico do processo de atendimento à infância na Itália, cotejando-o com o Brasil.

Na sequência, apresentamos um panorama geral da política para a infância, bem como os pontos de destaque da proposta do município para enfim, adentrarmos aos relatos de nossa visita a uma unidade educativa, sobre a qual teceremos, também, considerações relativas às nossas percepções subjetivas. O nosso exercício final dar-se-á no âmbito da conjectura, com o propósito de, a partir do que observamos, voltarmos, desta vez mais sagazes, a possibilidades outras de ações propositivas para a infância. Como já afirmou Marcel Proust, a “verdadeira viagem de descoberta não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos”.

UMA BREVE HISTÓRIA: uma outra história?

Como parte do programa de visitas em creches de Parma-Itália, nos foi propiciado, pela equipe organizadora do programa, seminários com temáticas relativas à Educação de crianças, o que nos situou e esclareceu, desde o andamento histórico do estabelecimento do sistema de creches até os pilares e concepções teórico-metodológicos que sustentam o desenvolvimento da proposta educativa.

Na trilha da história, ficou-nos claro que, tanto na Itália quanto no Brasil, a criação e expansão da rede de creches mantêm, em grande medida, um movimento equivalente.

³ Elsie Rokwel (s.d.)

Da década de 1920 à década de 1970, a história das creches italianas e brasileiras é permeada por um atendimento predominante de caráter assistencialista e higienista, perpassando pelo enfoque da creche como substituta materna, para crianças cujas mães eram consideradas sem condições para exercer a maternidade (HADDAD, 1993). Nesse tipo de atendimento, não havia espaço para temáticas referentes à educação, ao lúdico e às questões sociais (ONGARI E MOLINA 2003), priorizando-se, assim, os cuidados com a alimentação, saúde e sobrevivência da criança.

É nesse mesmo período que são criadas creches em algumas empresas para atender as necessidades das mães trabalhadoras. O espaço da creche como tempo da infância e como direitos próprios das crianças pequenas não era ainda valorizado. Encontrava-se, aqui, um modelo de *gestão* preferencialmente empresarial dos serviços de creches, o qual emprestava à forma de funcionamento destas uma estrutura funcional hierárquica dos papéis dos funcionários.

Assim, entre as décadas de 1970 e 1980, o movimento de criação das creches é acompanhado pela luta da liberalização das mulheres, o que também significa dizer que esse processo foi fortemente marcado pelos movimentos feministas, similarmente no Brasil e na Itália (CAMPOS, 1991; GOHN, 1985; COMUNE DI PARMA, 2006).

Na Itália, já a partir da década de 1970, com a intensificação dos movimentos feministas, o caráter educativo do trabalho da creche inicia a ganhar espaço. Surgem, então, as primeiras propostas de gestão social dos serviços e as primeiras reflexões sobre o papel e o tipo do serviço das profissionais das creches⁴, bem como, os primeiros debates sobre a necessidade de atendimento às demandas regionais.

A reação do estado italiano com a criação de leis para a educação das crianças, não decorre de um processo naturalizado, mas ao contrário, elas constituem-se como respostas às exigências das demandas nascidas no seio da própria dinâmica social (COMUNE DI PARMA, 2006).

Percebe-se que na Itália, assim como no Brasil, o desenvolvimento de propostas educativas e as exigências da sociedade não são as mesmas, e nem se dão da mesma forma, em todo território nacional. Na verdade, são as peculiaridades de cada comuna, de cada região, enfim, de seus estruturantes sócio-culturais que definem a dinâmica de cada demanda, de cada esfera/situação. Parma, por exemplo, situa-se ao norte da Itália, que, a sua vez, goza de algumas vantagens produtivas e econômicas em relação ao sul do país. Ou

⁴ Lei N°1044, de 1971.

seja, por este e por outros motivos, Parma demanda, ou é cobrada, diferentemente de outras regiões e comunas questões relativas à Educação das crianças. Sendo assim, são as demandas sociais que exigem e mobilizam modos organizativos de propostas educativas em Parma.

A previsão de atendimento educativo em creche e pré-escola como direito da criança pequena, além de ser incluído no Estatuto, também passou a ser previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o que exigiu dos sistemas de ensino reorganizações para tal tipo de atendimento. Ademais, a partir dessa lei, estabeleceu-se um prazo de cinco anos para as creches, até então vinculadas às Secretarias de Assistência Social, passarem a fazer parte do sistema de ensino, isto é, sob a orientação do Ministério de Educação – MEC, o que desencadeou o movimento de transição em todo o país. Essa transição ocorreu na cidade de São Paulo só em 2001, trazendo questionamentos quanto ao caráter de cuidado e educação das crianças pequenas nas creches, a formação necessária para a adequada atuação de suas profissionais e a definição de uma política educacional que atendesse as necessidades e especificidades da creche (FRANCO, 2009).

Retomando a Itália, ainda no fio da história, em 1993, chegou ao Parlamento italiano, apoiada por 150.000 assinaturas oriundas da sociedade civil, uma proposta de lei intitulada “A CRECHE: UM DIREITO DAS MENINAS E DOS MENINOS”.

Também, em 1997, a Lei n. 285 apresenta a "Disposição para a promoção dos direitos e oportunidades para a infância e a adolescência" com relativa destinação econômica para o triênio 1997/1999. Com isso, foram promovidos projetos para as crianças de zero a três anos com características "inovadoras e experimentais".

Diante da necessidade de a Itália traçar metas e ações sociais sem que isso representasse aumento de custos para o Estado, ocorreu uma ampliação das possibilidades de gestão social nas "organizações de famílias em autogestão, em Associação ou Cooperativas", o que já caracterizava ações pautadas na parceria público-privado. Sobre este tema, teceremos alguns comentários mais adiante.

Em novembro de 1998, o governo italiano organizou em Florença a "1ª Conferência Nacional sobre a infância e a adolescência". O Ministro da Solidariedade Social anunciou a intenção de mudar a lei sobre as Creches, no intuito de reforçar seu caráter educativo e de direito das crianças, o que se efetiva no início dos anos 2000.

Destacamos daqui um dado importante para prosseguirmos em nossas reflexões: a comunidade explícita *publicamente*, nas várias acepções dessa palavra – ao poder público, como parte do público, em prol de um bem público – a sua preocupação com os direitos

das crianças. Talvez resida no significado dado por cada povo, cada sociedade, cada cultura, à idéia de público – e privado – um importante motivo pelo qual ações propositivas comunitárias acontecem de modo diferentes em diferentes lugares.

A POLITICA EDUCACIONAL LOCAL: uma bandeira da cidade de Parma

Segundo Ongari e Molina (2003), as condições de desenvolvimento e funcionamento das propostas educativas, nas diversas regiões e também entre os municípios da mesma região na Itália, concretizam-se de maneiras muito diversas. Entretanto, todas as propostas, em certa medida, refletem as propostas de leis do Estado, de leis mais amplas, de tal forma que, nos é possível perceber alguns importantes pontos de convergência entre elas. Tais pontos, a sua vez, também nos revelam momentos históricos pelo qual a instituição de Educacional Infantil se encontra, isto é, no momento em que ela se encontra na busca de se constituir como espaço próprio de desenvolvimento de uma Pedagogia da Educação Infantil⁵.

Das considerações de Ana Lucia Goulart de Faria (apud BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 8) podemos destacar os seguintes pontos da política social geral para a primeira infância: a) a diversidade de ofertas de acordo com a demanda e suas especificidades regionais, culturais e políticas; b) a valorização da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura; c) o confronto permanente entre os adultos; sejam eles pais, mães, profissionais, pesquisadores e suas respectivas contribuições para a educação em creches como um serviço público.

Por envolver em grande medida esses pontos, a política de atendimento à primeira infância na região da Emilia Romagna-Itália tem se revelado para o mundo, nas últimas décadas, como referências de avanços, no tocante à garantia dos direitos das crianças pequenas a um atendimento de qualidade. Embora essa não seja regra comum em todo o país, nem sequer nas comunas da região da Emilia Romagna, Parma traz-nos uma peculiaridade que nos permite visualizar a efetivação desses pontos em sua experiência localizada.

Após trinta anos de luta para que as creches adquirissem, então, um perfil

⁵ Paralelamente à busca de identidade própria ao âmbito das Instituição de Educação Infantil – o qual ocorre tanto na Itália como no Brasil -, acontece a busca de uma construção pedagógica que lhe seja própria, ou seja, que valorize a criança no seu direito de ser criança e não a criança no seu “ofício de aluno” – concepção típica da instituição escolar que possui organizações curriculares divididas em disciplinas escolares. É a esta concepção, pois, que a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, tenta superar (ROCHA, 2002).

educativo, a partir do início dos anos 2000, Parma avançou na política educativa para a primeira infância, inaugurando uma nova etapa na luta pela conquista dos direitos das crianças (COMUNE DI PARMA, 2006, p.61).

De fato, pudemos observar como, peculiarmente, essa cidade sistematiza a sua proposta educativa. “Sistema”, esta é a idéia central que conduz a dinâmica educativa daquela cidade. Como argumenta Terzi e Cantarelli (2002), a idéia de sistema constitui-se como uma das propriedades mais importantes do desenvolvimento do programa de Parma. Tal programa, nos esclarece aquelas autoras, vem sendo desenvolvido há pouco mais de 20 anos e inclui três elementos: a) a organização do desenvolvimento profissional e o treinamento dos professores em serviço; b) a organização do trabalho nas creches – em relação ao tempo, ao espaço, ao ritmo, aos materiais e aos relacionamentos; c) a organização do trabalho entre os administradores e os professores – as tarefas de coordenação pedagógica, as políticas de admissão, o gerenciamento pessoal etc.

No que Terzi e Cantarelli (2002) acreditam, a articulação da proposta de Parma - é que esse sistema de desenvolvimento permite uma íntima ligação deste com a organização e a competência de trabalho dos professores. Em outras palavras, a articulação e funcionamento dessa proposta se dá de forma *participativa*, quer dizer, a partir da interação de todos os sujeitos e esferas - públicas e privadas, como família, órgãos governamentais, cooperativas – que dela usufruem. Tal integração, a sua vez, se ordena pela trama de várias facetas, que o institui em sistema.

Assim sendo, com o intuito de garantir uma “pluralidade de ofertas”, a proposta de Parma se baseia num sistema educativo integrado – Integração de Tipologias de Serviços - que busca unir creches, serviços educativos domiciliar (serviços experimentais), centro para crianças e famílias (serviços integrativos) e espaço-jogo (serviços recreativos)⁶.

Integração de Órgãos Estruturais e Gerenciais.

Os princípios que regem o trabalho educativo em Parma possuem, então, caráter coletivo e inter-coletivo, o qual implica a participação ativa de entidades públicas e privadas. Com a Lei Regional nº 8 de 14 de abril de 2004, ante a reestruturação e modificações relativas às normas de serviços educativos para a primeira infância, fica evidente ser responsabilidade da Prefeitura ditar critérios para realização, gestão, qualificação e controle dos serviços educativos⁷. Compreende-se aqui uma estrutura maior,

⁶ Ver quadro em anexo 1. Para mais detalhes acessar- www.comune.parma.it

⁷ Informações proferidas em seminário sobre a política educacional local, realizado na comune di Parma.

no qual se ancora (e de onde é autorizado brotar) outras estruturas integradoras ao sistema - por exemplo, a participação de pais, comunidades, cooperativas, ou seja, integrantes com características do âmbito privado.

As primeiras formas de colaboração público-privado em Parma têm início no fim dos anos 1980: “as creches privadas e as cooperativas que colaboravam com o serviço público tinham estreita relação com o Coordinamento Asili Nido, numa ótica que previa forte sinergia entre as partes” (COMUNE DI PARMA, 2006, p.70, *tradução nossa*), relacionadas à oferta de vagas, momentos de formação comum etc.

O projeto ParmaInfanzia nasce, exatamente, do surgimento de novas exigências demandada pela sociedade local. Foram essas demandas, pois, que requereram e mobilizaram uma nova concepção de gestão.

A questão econômica foi um dos fatores que promoveu um significativo desencadeamento da demanda para serviços educativos no âmbito das creches, devido a três aspectos: a) aumento do trabalho feminino; b) carência das figuras parentais, resultante das transformações que obrigaram todos da casa a trabalhar até a idade madura; c) maior consciência da importância da cultura da creche, na qual as experiências, os projetos e os estudos sobre a primeira infância passaram a demonstrar o quanto um ambiente educativo podia influir favoravelmente sobre o desenvolvimento psicofísico das crianças (COMUNE DI PARMA, 2006, *tradução nossa*).

Sendo assim, o entendimento de serviço público que prevalece entre os membros da sociedade parmegiana ultrapassa uma noção restrita de gerenciamento, quer dizer, o que toda a sociedade prima e busca coletivamente é uma boa qualidade no âmbito das finalidades dos serviços. Ou seja, o que importa a todos é que o cotidiano nas instituições educativas desenvolva-se plenamente, de modo a garantir atendimentos educativos universalizados a todas as crianças que dele precisam, bem como: ofertas relativas à prioridades nas demandas; direito de acesso ao usuário dentro de suas condições econômicas; atendimento às necessidades formativas dos educadores; segurança ao usuário de que terá acesso aos serviços, independente se ele é gerido pelo público ou pelo privado; e, por fim, a oportunidade de a sociedade exercer os seus direitos e obrigações de participar ativamente do processo.

Este esforço de funcionamento não ocorre apenas no campo da parceria município e projeto ParmaInfanzia, no qual aquele opera com 49% e este com 51% respectivamente⁸ na

⁸ Nessa parceria, é responsabilidade da Prefeitura: determinar regras de acesso, bem como, é ela que administra as inscrições e pagamentos dos beneficiários. Isto significa que o poder público, embora a parte

gerência de uma proposta educativa. Mesmo as propostas que ficam sob responsabilidade de gerência maior do município, exercitam a efetivação daquela dinâmica.

A parte privada do ParmaInfanzia – que compreende uma cooperativa⁹ (Pró-Ges) – não possui fins lucrativos, o que significa dizer que o acesso ao projeto é público é para todos, mas a gestão é de cunho privado, obedecendo a política traçada pela esfera pública. Assim sendo, o projeto permite maior flexibilidade de acesso e maior controle social e do poder público da qualidade dos serviços.

Vale ressaltar que a discussão público-privado que estamos aqui relacionando com a apresentação do projeto ParmaInfanzia, não permite paralelo com os entendimentos que prevalecem no Brasil. A propósito, os termos público e privado são termos que abrigam uma série de significados e conotações conforme o contexto considerado¹⁰. A discussão de público e privado no Brasil, arriscamos dizer, parecem estar sempre colocados em oposição. Se, por um lado, o público parece estar sempre associado a algo ou a uma ação para todos, portanto ligado a garantias de direitos promovidos pelas ações do Estado, por outro, o privado, em grande medida, está atrelado aos interesses particulares de alguns, diante do sistema capitalista de produção vigente. Encontra-se aqui um entendimento de privado associado à lógica do mercado, na qual a defesa de interesses particularizados é justificada pela obtenção do lucro.

No tocante à parceria público-privado que envolve a maior parte das creches na cidade de São Paulo¹¹, a política de convênios tenta, por sua vez, complementar o número de atendimento à criança pequena, diante da intensa demanda ainda não atendida, representando mais uma política de tentar garantir o acesso do que do atendimento ao direito da criança à uma educação de qualidade. Assim, é interessante ressaltar que, diferentemente da política de ParmaInfanzia, parece-nos que a nossa política de convênios mais evidencia a desresponsabilização do Estado com o atendimento à criança pequena do que uma preocupação em co-responsabilizar-se na participação de diferentes setores da

privada represente maior porcentagem administrativa no parceria, não é destituído do papel que histórica e representativamente lhe cabe.

⁹ Essa cooperativa é pertencente a ONLUS, os quais são órgãos característicos da região da Emilia-Romagna e equivalem, em termos brasileiros, às ONG's.

¹⁰ Dado os limites deste trabalho e a complexidade que envolve o significado e o uso dos termos, destacaremos alguns pontos que consideramos importantes para a política da primeira infância. Sobre o tema ver (ADRIÃO e PERONI, 2005)

¹¹ A rede de creches na cidade de São Paulo compreende: a) 359 creches da administração direta envolvendo quadro de pessoal e prédios administrados pela prefeitura; b) 301 creches administradas por Organizações não governamentais (indiretas) em prédios da prefeitura, quadro de funcionários vinculados à ONG; c) 641 creches conveniadas com quadro de funcionários vinculados à entidade ou ONG e prédio particular. Nesta parceria público-privado, a ONG administra e a prefeitura arca com os custos.

sociedade civil. Isso fica claro quando verificamos, na prática, que as exigências burocráticas¹² para se firmar o convênio, não garantem, em muitas creches, a proposta propagada pelo poder público para uma organização e um atendimento de qualidade. Por exemplo, acerca da qualificação profissional das educadoras, das quais, uma vez que não são funcionárias públicas, não se exige formação em curso superior; possibilidade de organização e execução de uma proposta pedagógica, na prática, não condizente com as orientações do sistema, visto que as educadoras não recebem formação direta da prefeitura.¹³

Tais exemplos demonstram como ainda temos muito a percorrer rumo à conquista de um justo atendimento a todas as crianças em São Paulo, mesmo valendo-nos da relação citada entre público e privado. Parece-nos que, antes, precisaríamos admitir novas concepções dos termos “direitos das crianças”, “educação de qualidade”, bem como dos termos “público” e “privado”, desvinculando o privado da conotação puramente capitalista e mercadológica que ele carrega, e o termo público da conotação de “sem dono”, que no Brasil também está num momento digno de receber novas acepções.

Se pretendemos avançar rumo a melhorias educativas, não devemos mais entender público como esfera isolada, mas ao contrário, devemos derrubar suas barreiras, a fim de concebê-la como coletivo, “onde o espaço da propriedade privada se esmaece para dar passagem à leitura da apropriação de todos” (SANT’AGOSTINO, 2001, p. 169). Depois da nossa experiência em Parma, entendemos que existem outras possibilidades de relação público-privado, em que o privado pode ser visto para além dos “*intra-muros*”, ao mesmo tempo em que público não deve ser mais compreendido como “*espaço-de-ninguém*”, só afeto ao poder público, como diz Sant’Agostino (2001).

Assim, embasados no entendimento de “público coletivo” e “coletividade do privado”, passamos a destacar pontos relevantes da proposta de Parma.

BRASILEIRAS NO NIDO ZUCCHERO FILATO: o que observamos - uma síntese conclusiva.

Fomos conduzidas até o Nido Zuccherò Filato (“algodão doce”) por uma das

(www.educacao.prefeitura.sp.gov.br; FOLHA DE SÃO PAULO, 18/05/09, p. C1)

¹² Para informações sobre os critérios para os convênios consultar site: www.educacao.prefeitura.sp.gov.br

¹³ Apesar de existir uma legislação a ser seguida, muitas irregularidades podem ser observadas em muitas das creches conveniadas, como as denúncias de creches instaladas em locais inadequados, com falta de espaço e áreas de lazer para as crianças, quadro de funcionários sem a formação adequada para trabalhar com as crianças, dentre outras irregularidades publicadas pelo jornal Folha de São Paulo de 19/05/09, p. CI, situação questionada, na mesma reportagem, pela profª Tizuko Morchida, que sugeriu a necessidade de fiscalização

coordenadoras pedagógicas que pertence ao quadro de *coordenação de educação* de Parma. Esta figura é de extrema importância para o desenvolvimento da proposta atual da cidade, pois é o elo de ligação entre as ações administrativas, formativas e pedagógicas¹⁴.

Cabe ao coordenador pedagógico, na dinâmica do sistema integrativo que acima nos referimos, a formação, comparação, apoio à inovação, experimentação e qualificação dos serviços dos operadores, dando suporte às atividades programadas pelo município em matéria de serviços para a infância. É também incumbido da promoção de trocas de experiências com outros municípios da região, a fim de detectar possíveis equívocos, bem como de visualizar formas de aperfeiçoamento do sistema. É esta figura que também cuida de relacionamentos com os Institutos de Pesquisa e com os Centros para as famílias.

O *nido*¹⁵ Zuccheri Filato foi um dos primeiros de Parma. Inaugurado em 1977, passou pelas diferentes fases de reestruturação da política local. Tem vínculo direto com a comuna de Parma e não possui a figura do coordenador pedagógico interno¹⁶.

No caso específico do *nido* visitado, encontramos as educadoras e as crianças, uma vez que o sistema não conta com a figura do diretor. As funções administrativas parecem ser desburocratizadas e centralizadas. Este procedimento despertou-nos muitas dúvidas ao nos depararmos com o funcionamento concreto na instituição: por exemplo, perguntarmos à coordenadora que nos acompanhou, como se dão os encaminhamentos adotados quando, por exemplo, falta uma educadora, ou uma criança adocece e precisa com urgência de atendimentos médicos ou quando ocorre algum problema com a chegada de alimentos¹⁷. Fomos então informadas que, nestes, ou em casos parecidos, uma das educadoras liga para a administração central e o problema é encaminhado.

O programa educativo de Parma conta com um sistema central de serviços de vigilância e assistência sanitária, psicopedagógica, pedagógica e pediátrica centralizada, à disposição de todas as instituições – todas as *nidi*.

No tocante às questões afetas a relação com as crianças e suas famílias, as próprias educadoras (res) possuem certa autonomia para encaminhar problemas demandados na dinâmica das relações educativas, uma vez que são *orientadas (os) e preparadas (os) para a tomada de decisões* no contato com essas relações. Ou seja, às educadoras (res), sempre

para a adequação do atendimento.

¹⁴ Cada um dos Municípios da região da Emília Romagna institui uma coordenação pedagógica que, a sua vez, atua em algumas unidades educativas.

¹⁵ “Nido” em termos italianos significa creche em termos brasileiros.

¹⁶ A criação do coordenador pedagógico interno já é uma realidade na política da ParmaInfanzia, porém ainda encontramos unidades ligadas a comuna que é uma educadora que exerce essa função, como na creche que visitamos.

que necessário, é permitido intervir junto às crianças e suas famílias.

Assim, já no interior do *nido*, tivemos contato com as educadoras que, na maioria delas, já atuam na unidade há mais de vinte anos. Estas se identificaram como *educadoras*, corrigindo-nos, quando por ventura as chamamos por professoras, como comumente denominamos no Brasil. Esta identificação – educadoras -, tem o intuito de frisar que tal termo, deve ser compreendido como um processo que não foi construído à sombra das concepções que temos de escola (GANDINI e EDWARDS, 2002)

Foi essa concepção diferenciada que nos permitiu, ao chegarmos na creche, termos uma sensação de “família ampliada”. Além disso, a divisão do amplo espaço do prédio em quatro secções, deu-nos a impressão de que cada espaço é dotado de uma certa independência, o que facilita que cada secção tenha uma disposição e organização semelhante a de uma casa, com seus possíveis aconchegos: espaço para dormir, espaço para a higiene, uma ampla sala organizada com cantos fixos, passíveis de serem reestruturados, conforme a ação das crianças. Nesses cantos pudemos perceber mini cozinha, mini sala de jantar e de star, espaços variados para leitura e de exposições de artes (atividades realizadas pelas crianças), que dispunham em meio a plantas e objetos de decoração comum a uma casa. Todos esses, é importante lembrar, contam com ricos e programados materiais pedagógicos/educativos,

Também nos chamou atenção a liberdade desfrutada pelas crianças, de trânsito livre pelos cômodos, a *apresentação* que elas nos demonstram de estarem à vontade (de se sentirem “em casa”), em seu espaço livre para criar, relacionar, conflitar e escolher, que nos deu a certeza de que elas se *sentiam bem*. Ou melhor, faziam daquele espaço um espaço seu, e não um espaço de outrem (um espaço criado por uma instituição superior e abstrata, longe de seus interesses), onde elas estariam ali só para *representar* o almejado pelas propostas que, as vezes, são distantes de seus desejos e de seus modos crianças de ser. As características das secções do *nidi* Zuccheri proporcionam, assim, um ambiente agradável e descontraído para as crianças, que podem circular livre e alegremente pelos diferentes espaços, sem, contudo, ficarem distante da *educadora referência*.

A educadora referência é assim denominada por ser ela, no momento do contato da família com o *nido*, responsável pelo acolhimento da mãe e da criança junto à instituição, construindo uma relação de confiança entre instituição/educador-pais-crianças. É a figura da educadora referência, então, que promove a *inserção* e a *adaptação* da criança,

¹⁷ O serviço de alimentação nesta unidade é terceirizado.

desenvolvendo um trabalho individualizado próximo com a mãe/os pais, por um período que pode levar até semanas. Esta função entretanto, não se encerra aqui, mas amplia-se, na proposta, por acompanhar a criança nos anos que seguem a sua permanência na instituição.

Nesse sentido, a formação das educadoras ao qual nos referimos, deriva de suas reais necessidades. Quer dizer, é a partir da necessidade de conhecer como é “ser criança”, quais suas necessidades (afetivas/emocionais, sociais e psicomotoras), que a formação das educadoras é planejada e desenvolvida. Como resultado dessa formação, o que foi nos esclarecido, e pudemos constatar, é que a identidade profissional que aí se forma é marcada pelo exercício da observação, escuta e comunicação *com e das* crianças, famílias e colegas de trabalhos. Escuta-se, pois, as crianças, para, a partir do que elas expressam, como desejos e necessidades, se efetivarem as intervenções pedagógicas. Escuta-se a família, para saber como orientá-la e incluí-la em prol da educação das crianças. Escuta-se os colegas, para ajudá-lo e aprender com ele.

Nesse sentido, a formação e o desenvolvimento profissional estimula os professores a *praticarem a leitura das atitudes e emoções das crianças*, a fim de oferecer-lhes a *devida atenção, compreensão e ajuda*. Eis aqui a base dos procedimentos pedagógicos da proposta de Parma. Desse modo, para que esse procedimento seja coerentemente contemplado, o programa de desenvolvimento profissional atenta, primeiro, às preocupações referentes às manifestações das educadoras, como cansaço, estresse e tensão emocional. Assim, a conduta inicial é que os educadores saibam primeiro *ler* suas próprias emoções e necessidades de melhorá-las, desenvolvendo a habilidade de *controlar conscientemente seus próprios sentimentos e emoções* (GANDINI e EDWARDS, 2002).

Nessa perspectiva, no que tange a organização do espaço, a tarefa das educadoras é de proporcionar atividades, nas quais a *intencionalidade* de sua intervenção seja bem *transparente*. Por exemplo: observamos que a *nido Zuccherò*, como em todas as creches de Parma, é muito freqüentada por crianças negras - imigrantes da África e de outros continentes -, de tal sorte que as intervenções educativas transparecem a valorização desse fato. Desse modo, pudemos observar ações nas quais as crianças trocavam fraldas e faziam massagens em bonecas e bonecos brancos e negros, numa atividade que evidenciava a preocupação com o carinho e o cuidado em meio à *diversidade*. Sobre este aspecto, também observamos na *relação criança-criança*, uma rica integração compartilhada por diferenças sócio-econômicas, compondo crianças filhas de médicos, de jornalistas, de operários, de bancários, de funcionários públicos etc., todos numa mesma secção, brincando em plena harmonia.

As concepções de observação, escuta, transparência, diversidade, enfim, *relações*, são também percebidas no modo como as crianças são dispostas no *nido*. Além das secções organizadas por faixas etárias¹⁸, há também a secção mista, onde pudemos assistir crianças de diferentes idades reunidas no mesmo ambiente. As crianças, neste ambiente, demonstraram-nos que apreciavam muito esta experiência prazerosa, pois, era com satisfação que os maiores auxiliavam a *operadora* a servir a refeição para as crianças menores. A operadora é uma pessoa que auxilia nos cuidados com alimentação, higiene, com o preparo do espaço para o descanso, e que também mantém contato direto e educativo com as crianças, recebendo para isso, formação educativa junto às educadoras.

Um detalhe da arquitetura do *nido* – de todos os nidi, aliás, como pudemos verificar - que muito nos impressionou é o cuidado dispensado à valorização da dimensão estética da criação (e do ser e estar no mundo), o qual é evidenciada pela presença de grandes janelas, portas e paredes de vidro. Assim, enquanto as crianças brincam, isto é, desenvolvem qualquer atividade de seus interesses, têm também o privilégio de admirar a neve caindo lá fora (no caso do inverno), as árvores, as flores etc, integrando-as nas ações desenvolvidas. Como muitas paredes são também de vidro, fica permitido às crianças de uma secção admirar as crianças e educadoras situadas em outras secções. Aqui se encontra o principio da *observação*, isto é, espaço e liberdade para observar e ser observado.

Para nós, a possibilidade de a criança ser afetada pela parte externa que circunda a creche, permite que ela crie a partir de sua própria sensibilidade (no estético), a partir do que ela está sentindo e percebendo do e no mundo que a cerca. Essa condição, por sua vez, potencializa o desenvolvimento das emoções, as quais se constituem também em relações educativas nas creches.

A *flexibilidade de horário* de entrada e saída das crianças é outro ponto importante da proposta, já que visa atender as necessidades peculiares de cada família. Com essa dinâmica, considerando as amplas janelas e portas transparentes, fica favorável às crianças assistirem a aproximação dos seus ou dos pais dos colegas, do mesmo modo que fica a disposição dos pais observarem, desde a parte externa da escola, o que está acontecendo no interior da instituição.

Dessa forma, o precioso detalhe da arquitetura permite a integração e concretização de muitos aspectos priorizados na proposta de Parma: observação, comunicação, emoção etc., o que, no nosso entendimento, reflete a tentativa do sistema de dissolver, ou integrar,

¹⁸ As crianças são subdivididas na creche, em geral, por: lactantes (até 9 meses); dos 10 aos 16 meses; dos 17 a 24 meses e os grandes (dos 25 a 36 meses).

esferas públicas de esferas privadas. Para nós, tal está metaforicamente representado como possibilidade de observar, se interessar e participar.

Ainda sobre a arquitetura, no teto do *nido*, várias espécies de um grande lençol decoravam as secções. Estes lençóis, dependendo do momento sugerido pelas crianças, recebia a função “mágica” de abrir-se do “céu”, derrubando bolas diversas, sugerindo assim um novo cenário criativo para as crianças se relacionarem/brincarem. Essa é uma cena, por exemplo, que acontece a partir da observação atenta da educadora, a qual é sensível aos momentos que se organizam entre as crianças, e faz bolas caírem do “céu” em certo instante a fim de intensificar as relações. Assim, esses lençóis com bolas aparecem, desaparecem e se transformam, conforme é proposto nas ações das crianças.

São as ações das crianças, então, que despertam as educadoras (pela observação) para qual atitude/atividade ela mobilizará na intervenção educativa, e não o contrário – a educadora impõe a atividade que lhe interessa – como comumente acontece em algumas creches que insistem em seguir modelos escolarizantes, muitas vezes avessos ao modo de ser criança. A beleza e a riqueza dos materiais didático-pedagógicos do *nido* Zucchero chamam a atenção, também, pela praticidade e simplicidade, ao não dispensar materiais oriundos de reciclagem. Dessa forma, a *relação das crianças com os objetos* demonstrou-nos também o trato e preocupação da proposta com o desenvolvimento da sensibilidade, dos sentidos e percepções das crianças.

Nessa direção, notamos que as crianças desfrutavam de oportunidades de manipular argila, galhos de plantas aromáticas como o alecrim, o que nos levou a perceber os momentos de experiência da criança pela exploração no incentivo às suas imaginações. Dessa forma, todos os sentidos – visão, tato, olfato, audição e gustação (este pela permissão para morder as folhinhas de alecrim) - pareceu-nos ser simultaneamente estimulados. Assim, a expressividade corporal das crianças é garantida, contemplando aspectos do *jogo*, o qual constitui, na proposta de Parma, um dos eixos que articulam os seus fundamentos.

Como exemplo de jogo, pudemos anotar atividades ocorridas em tanques cheios de macarrão, ou com uma espécie de creme/geléia e ainda com farinha de trigo e tintas. A partir dessas atividades, as educadoras tinham a oportunidade de exercitar a observação e efetuar registros quanto às manifestações expressivas das crianças. Tais atividades, além de propiciarem ricos momentos de brincadeiras, representavam manifestações de relações e de emoções das crianças.

Como momento permitido à livre expressão no jogo e para o trabalho com a

psicomotricidade, há no *nido* Zuchhero um grande espaço teatral, no qual se dispõem bichos e outros personagens feitos com materiais diversos, os quais, conforme informação da coordenadora foram confeccionados pelos pais juntamente com as educadoras por ocasião de eventos comemorativos. A *participação dos pais* na instituição, em atividades diversas, faz parte da dinâmica da proposta, os quais, por meio de contato direto, têm a possibilidade de ver e avaliar a qualidade dos trabalhos realizados, bem como de manifestar-se junto à administração, visto que a comuna possui um setor específico para reclamações e atendimento aos pais e comunidade em geral.

Enfim, muitos são os detalhes do amplo e complexo sistema da proposta educativa de Parma que tivemos a oportunidade de conhecer. Contudo, dado os limites deste texto, não nos é possível citar todos e nem sequer aprofundar a contento os que aqui priorizamos. Este esforço inicial de compartilhar e organizar a “enxurrada” de informação que recebemos nos convida a perseguir uma proposta coerente para a Educação das crianças pequenas o que continua sendo nossa tarefa maior, todavia, não é só com crises, dúvidas e incertezas que seguimos adiante, mas, também, com a certeza de estar apurando o nosso olhar...para saber ver!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Thereza e PERONI, Vera (orgs). **Público e o privado** na educação: interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. C.F. **Constituição Federal**. 1988

BRASIL. **ECA** – Estatuto da criança e do adolescente. Lei 8069 de 13/07/1990

BRASIL. **LDB** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, de 20/12/1996.

CAMPOS, Maria M. Malta . As lutas sociais e educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

COMUNE DI PARMA. **Carta del servizio**: insieme al nido. Parma: Assessorato Politiche per l’Indanzia, Settore Educativo e Sport, Servizio Nidi d’Infanzia, 2007.

COMUNE DI PARMA. **Trent'anni di nido a Parma**: il presente viene da lontano. Parma: Servizio Nidi d'Infanzia. 2006.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Caderno cotidiano**, p.C1, 18/05/09.

FRANCO, Dalva Souza. Gestão das creches para além da Assistência Social- Transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP, 2009.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **A força da periferia**: a luta de mulheres por creche em São Paulo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1993.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003

ROCHA, Eloísa. A. Candau. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, v. 17, p. 67-88, 2002.

ROKWELL, Elsie. **Reflexiones sobre o processo etnográfico**. México (DF): Centro de Investigaciones Y de Estudios Avanzados Del Instituto Politécnico Nacional. (s.d.).

SANT'AGOSTINO, Lúcia. H. Ferraz. *Rumo ao concreto*. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2001.

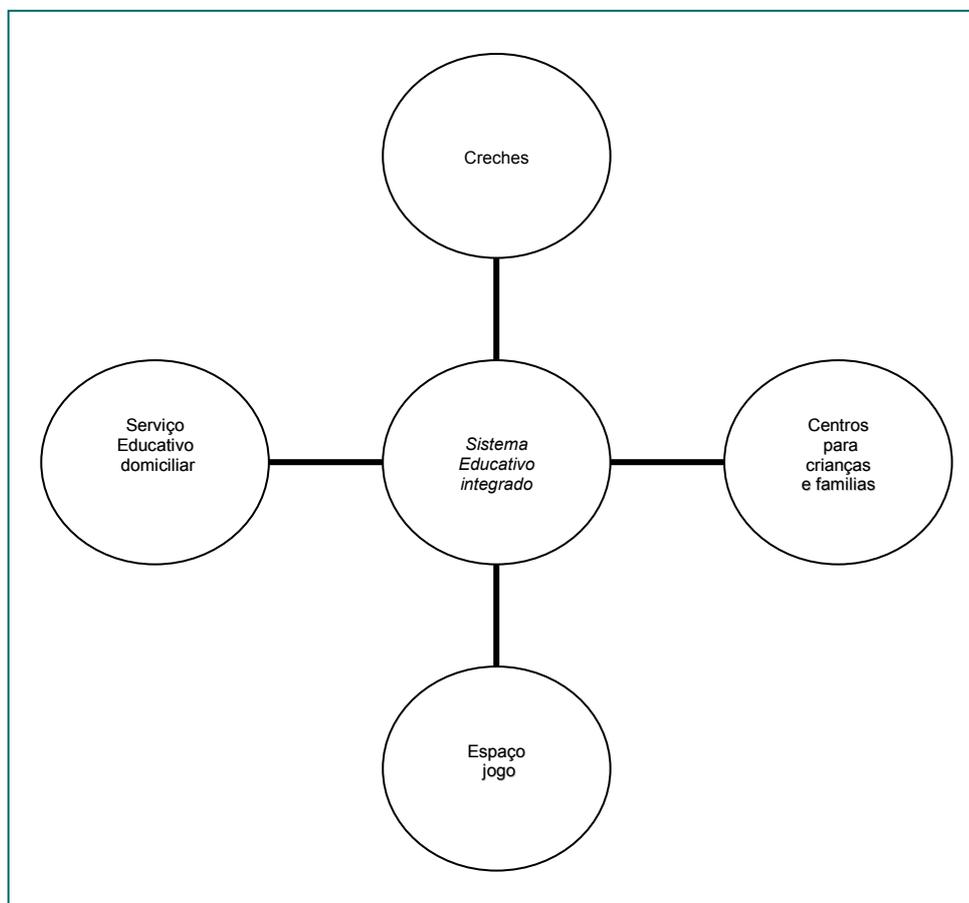
TERZI, Nice; CANTARELLI, Marialuisa. Parma: incentivando o trabalho dos professores através do desenvolvimento profissional, da organização e do apoio administrativo. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 105-116,

www.educacao.prefeitura.sp.gov.br

www.comune.parma.it

ANEXO 1

SISTEMA EDUCATIVO INTEGRADO



Creche (em tempo integral ou parcial) e micro-creche	Serviços educativos 0-3 anos integrativos à creche	Serviços experimentais
<p>*é um serviço educativo e social de interesse público, aberto a todas as crianças em idades entre os três meses e três anos. O serviço é aberto cinco dias na semana, de segunda a sexta, com no mínimo seis horas e no máximo 11 horas ao dia, para uma abertura anual de ao menos 39 semanas. Oferece o serviço de refeitório e pode prever o momento de repouso.</p>	<p>*<u>Centros para crianças e famílias</u> nos quais se acolhem as crianças de 0-3 anos também em modo não estreitamente exclusivo, junto aos pais ou outros adultos acompanhantes. As atividades são estavelmente oferecidas nos lugares onde têm sedes definidas, não necessariamente em uso exclusivo, mas seguramente destinadas a esse fim, e têm a característica da continuidade no tempo.</p> <p>*<u>Espaço jogo</u> para crianças em idade máxima dos 18 aos 36 meses, onde as crianças são recebidas pela manhã ou à tarde por um máximo de cinco horas.</p>	<p>*<u>Serviço educativo domiciliar</u> para pequenos grupos de crianças em idade inferior a 3 anos, realizado por assistentes educativos qualificados junto ao domicílio de uma das famílias usuárias ou junto ao domicílio do educador.</p>

	Excluso serviço de refeitório e de repouso à tarde.	
--	---	--

Informações obtidas nos seminários de estudo de Parma e através do site: www.comune.parma.it – organizzazione@parmainfanzia.it