



AS LINHAS PEDAGÓGICAS NO SISTEMA INTEGRADO DE 0a6 ANOS E A CONTINUIDADE DO PERCURSO EDUCATIVO: NOVAS EXPERIÊNCIAS ITALIANAS¹²

The pedagogical guidelines in the integrated system from 0 to 6 years and the continuity of the educational path: new Italian experiences

Maria Aparecida Antero CORREIA

Departamento de Educação
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Rolim de Moura, Brasil

cidinha.antero@unir.br

<https://orcid.org/0000-0001-8071-4596> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar as concepções gerais do documento "Linhas pedagógicas para o sistema integrado zero a seis", que está delimitando um novo cenário no contexto educacional da Itália. As Linhas Pedagógicas surgiram em decorrência da aprovação pelo Decreto 65/2017 do Sistema Integrado de zero a seis anos que incluiu a faixa de 0 a 3 anos no sistema de educação, além de integrá-la à etapa de 3 a 6 anos. O trabalho tem como base a abordagem qualitativa, e se utiliza da análise documental e bibliográfica sobre o tema. São apresentados aspectos das pedagogias das infâncias italianas e as premissas do documento com os seis eixos sobre os quais está estruturado: direitos da infância, ecossistema formativo, centralidade das crianças, currículo e planejamento, profissionalidade e garantias de governança. Conclui-se que o documento procura dar uma referência nacional para a educação infantil na Itália e pode se tornar uma interessante experiência não fragmentada de educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Itália. Sistema integrado. Creche. Pré-escola.

ABSTRACT

This article aims to present the general conceptions of the document named "Pedagogical guidelines for the integrated system zero to six", which is delimiting a new scenario in the educational context of Italy. The Pedagogical Guidelines appeared due to the approval by the Decree 65/2017 of the Integrated system zero to six years which include the age group from 0 to 3 years in the educational system, in addition to integrating it to the stage from 3 to 6 years. The work is based on the qualitative approach and uses documentary and bibliographic analysis on the subject. Aspects of the pedagogies of Italian childhoods and the premises of the document are presented with the six axes on which it is structured: children's rights, formative ecosystem, centrality of children, curriculum and planning, professionalism and governance guarantees. It is concluded that the document seeks to give a national reference for early childhood education in Italy and can become an interesting non-fragmented experience of early childhood education.

KEYWORDS: Early childhood education. Italy. Integrated system. Daycare center. Preschool.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Este trabalho faz parte da tese de doutorado *A educação da criança pequena na região da Emilia-Romagna na Itália: um estudo sobre organização, gestão e financiamento*.

INTRODUÇÃO

As imagens sociais construídas historicamente sobre infância e criança direcionaram ao longo dos anos comportamentos e normas de atuação e justificaram a ação dos adultos com as crianças (Sarmiento, 2007). Na interseção entre criança e infância, surgem as concepções mais modernas sobre as crianças consideradas sujeitos de direitos e atores sociais e que devem gozar a plenitude de seus direitos. Essa visão está presente na Convenção dos Direitos da Criança de 1989 da Organização das Nações Unidas (ONU) que, de acordo com Sarmiento (2007), é uma concepção jurídica renovada, resultado da redefinição da cidadania e de uma mudança paradigmática na concepção de infância. Essa mudança de paradigma decorre de uma transformação e substituição de distintas representações de infância que caracterizavam as crianças por traços de negatividade, geralmente relacionados às supostas ausências de características adultas pela sua afirmação enquanto grupo social e geracional. Mas, a infância não é a idade da não-fala, não é a idade da não-razão, não é a idade do não-trabalho, pois “[...] a infância não vive a idade da não-infância: está aí presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche” (Sarmiento, 2007, p. 35-36).

No campo das teorias pedagógicas, desde o início do século XX, já tinham surgido novos pensamentos e ideias sobre a criança, concebendo-a como um ser rico, competente e participativo. A desconstrução de um modo de pensar as crianças como *tábula rasa*, como uma espécie de esponja apenas receptora de conhecimentos e saberes a serem incorporados e que está presente na chamada educação tradicional, inicia-se com um movimento de renovação pedagógica a partir do final do século XIX e presente em todo o século XX e XXI. Dentre seus representantes estão autores como John Dewey nos Estados Unidos, Célestin Freinet na França, Loris Malaguzzi na Itália, Paulo Freire no Brasil (no campo da educação de adultos), Sergio Niza em Portugal (Oliveira-Formosinho, 2007).

Em decorrência dessa renovação e da incorporação de novos preceitos sobre a educação da criança pequena, são desenvolvidas novas práticas didáticas em novos contextos educativos que alteram o currículo, o espaço físico, a arquitetura, as artes, a ludicidade, pois “[...] aquilo que pensamos sobre as crianças se torna, então, um fator determinante na definição de sua identidade ética e social, de seus direitos e dos contextos educacionais que lhes são oferecidos” (Rinaldi, 2018, p. 156). Mas, essa novidade não subsidia apenas as práticas pedagógicas. Ela também será incorporada

nas legislações educacionais, direcionando a elaboração de políticas públicas e práticas pedagógicas que serão implementadas nas instituições de Educação Infantil. De acordo com (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 697), a “[...] forma pela qual a infância adentra a esfera pública é crucial para a posição que ocupa na arena de negociação das políticas públicas – inclusive dos marcos legais nacionais e internacionais”.

Assim como a sociedade se transforma e se adequa às necessidades de cada momento histórico, a imagem da criança oscilou entre aquela que precisa ser protegida, ou como perigosa, que ameaça a si mesma, as outras crianças e à sociedade, o que ensejaria maior controle por parte da sociedade. Um exemplo foi o caso brasileiro do início do século XX, em que as elites apresentavam um projeto de construção da nação unindo médicos e juristas com visões eugenistas e higienistas que consideravam a infância pobre sob três aspectos: a) a médico-higienista com ideias de assistência e preocupação com a mortalidade infantil; b) a jurídico-policial que entende a infância como moralmente abandonada, sendo necessário um atendimento que evite a criminalidade e c) a religiosa, protagonizada pela igreja católica para manter a ordem natural da sociedade dividida entre ricos e pobres através da caridade (Kuhlmann Jr., 1998).

No século XXI, as concepções de criança em vários países estão vinculadas às necessidades econômicas futuras, no sentido de formação de uma força de trabalho qualificada, o que leva à intensificação da regulação das crianças e a modelar o resultado de suas atividades. A educação dos Tigres Asiáticos, por exemplo, foi considerada na Europa como modelo de produção de eficiência econômica, influenciando alterações nos sistemas europeus (Prout, 2010). Não por acaso, os testes padronizados de avaliação de aprendizagem ganham cada vez mais adeptos nos governos de diversos países do capitalismo ocidental, regulando o quê e como as crianças aprendem.

É exatamente neste quadro que é possível considerar extremamente avançada uma proposta educacional que não seja apenas instrumental para a conquista de objetivos econômicos. Essa é a proposta da *Pedagogia da Infância*, que tem como objeto de preocupação, a criança e “[...] seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (Rocha, 2001, p. 31). É uma proposta que resulta de um pensamento que entende a criança no presente como um ser participativo e ativo e não como uma promessa à espera de participação, que concebe a criança como ser

com direitos, com competência, e escuta sua voz para transformar a ação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007).

Tendo como base essa concepção, o papel do educador passa a ser o de criar um contexto de participação em que “a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem pedagógica” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 26). A autora ainda destaca que o contexto de participação apresenta alguns aspectos processuais: a observação, a escuta e a negociação.

A *observação* como processo contínuo requer uma “simbiose entre teoria e prática expressa pela observação da criança-em-ação, não a observação do indivíduo solitário, mas um indivíduo que se situa em vários contextos – familiar, profissional, comunitário e social” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 26).

No processo de *escuta*, além da documentação, a autora o destaca como um “processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 26).

A *negociação* é o passo seguinte que tem o objetivo de debater e buscar o consenso com as crianças, os processos, os conteúdos curriculares, os ritmos e os modos de aprendizagem. A parte final desse processo resulta na diferenciação pedagógica, na busca por uma pedagogia que contemple a diversidade e a heterogeneidade como aspectos ricos do processo de aprendizagem e com modos alternativos de organizar os espaços educativos.

Pensando na concepção de uma pedagogia da infância, os diversos contextos são pontos fundamentais na aprendizagem da criança e na interação: contexto da sala de atividades, contexto da escola, o contexto familiar, o contexto comunitário (Oliveira-Formosinho, 2007).

A partir dessas considerações é importante a apropriação dos mais recentes estudos e pesquisas sobre infância para lembrar que estamos nos referindo a uma infância escolarizada. No entanto, existem infâncias diferenciadas, não sendo possível “tratar de modo monolítico as representações sociais relativas à etapa da vida infantil. São infâncias designadas de valor, crenças e significados em tempo e espaços históricos determinados” (Souza, 2006, p. 392).

Portanto, a ideia de infância, do ponto de vista dos diferentes modos de vivê-la, é ressignificada no plural, para sair de certa padronização sobre a necessidade de uma

infância única em que podem ser realizadas análises descontextualizadas que tentam enquadrar as infâncias em um único modo de existir (Correia, 2021).

No entanto, enquanto constituição social e dentro de uma perspectiva macroestrutural de sociedade, a infância continua a ser uma categoria geracional (Sarmiento, 2007) e estrutural (Qvortrup, 2010), que se relaciona com a adultez e com a velhice, e que se coloca em posição diferente na ordem social, pois “[...] meios, recursos, influência e poder estão distribuídos de maneira diferente entre as categorias cujas habilidades para enfrentar os desafios externos conseqüentemente variam (Qvortrup, 2010, p. 638). Nesse quadro, é importante buscar a singularidade e complexidade de cada infância, sem perder de vista as relações de poder que a estrutura social fomenta.

Uma experiência da nova configuração entre concepção de criança e institucionalização para atendimento escolar das crianças pequenas, é a da Itália, que desenvolveu uma proposta de educação, considerada exemplar pela sua qualidade que, alia as mais inovadoras propostas pedagógicas com políticas públicas que garantem às crianças espaços de socialização fundamentais para o seu desenvolvimento, que será explicitada ao longo do texto.

O artigo está estruturado em cinco partes, incluindo essa introdução. Na segunda parte são apresentados elementos da história da educação infantil italiana. Na terceira parte são descritos os aspectos da criação do Sistema Integrado de zero a seis anos. Em seguida são detalhadas as orientações pedagógicas recentemente aprovadas. Ao final são apresentadas algumas considerações.

UM POUCO DE HISTÓRIA...

Nem mesmo com a apresentação de todas as possibilidades e experiências de Educação de 0 a 6 anos existentes na Itália atualmente, seria possível alcançar um único denominador comum sobre a organização e funcionamento de suas creches e pré-escolas. Pelo contrário, é necessário romper com um certo mito da Educação Infantil Italiana, que a concebe de maneira uniforme, como se houvesse em todo o país a mesma qualidade nas diferentes abordagens. São experiências que não mantêm uma orientação nacional única ou um único pensamento pedagógico.

Discorrer sobre as diferentes infâncias, bem como sobre as diferentes abordagens de Educação da criança pequena na Itália, é pensar sobre a complexidade do país diante de várias realidades e diferentes possibilidades de atuação a partir dos contextos sociais

em que estão inseridas as diferentes propostas educacionais para as crianças. Grande parte do prestígio da Itália neste campo da Educação advém da região da Emilia-Romagna, especificamente da cidade de Reggio Emilia, sua principal referência, que motiva e inspira profissionais e pesquisadores de todo o mundo e que mais recentemente vem sendo chamado de *Reggio approach*. E, é desse ponto de partida que se discorre sobre a educação infantil italiana.

A cidade de Reggio Emilia e sua abordagem de educação se inserem exatamente no que o termo em inglês define: uma abordagem. Essa abordagem se desdobra numa experiência (teoria e práxis), mas que não deve necessariamente ser adotada automaticamente como modelo em sistemas educacionais ou instituições em contextos diferenciados, pois no bojo de sua própria definição, o *Reggio Approach* resulta de uma experiência prática a partir da realidade histórica, social e política da localidade, tendo como premissa para sua efetivação as instituições de Reggio, na forma mencionada por Mantovani, como “[...] um laboratório e não uma enciclopédia; melhor ainda, são um atelier em que muitos aprendizes são bem-vindos não para copiar, mas para estudar, para entender e colocar em prática a própria arte” (Mantovani, 2020, p. 17, tradução nossa).

A abordagem de Reggio também pode ser inserida nas premissas da Pedagogia da Escuta, que segundo Rinaldi (2018) estaria baseada no diálogo e na comunicação. O ato de escutar pode ser considerado um princípio para qualquer processo de aprendizado. Ele dá valor ao outro, se abre às diferenças, aos valores e a pontos de vista diferentes. A pedagogia da escuta se dá no encontro com o outro e nas relações. É uma pedagogia relacional e da escuta, que se “[...] origina precisamente da ideia de que as crianças são os mais ávidos investigadores do significado e da significância” (Rinaldi, 2018, p. 206-207).

Sustentando essa construção histórica existem pessoas, algumas mais conhecidas e que se tornaram ícones da pedagogia mundial, como Loris Malaguzzi e Bruno Ciari, ou ainda o colaborador e grande escritor infantil Gianni Rodari. Mas, a abordagem permaneceu ao longo do tempo como inspiração também devido aos profissionais e apoiadores, se mantendo como uma generosa proposta de educação, dentro de uma comunidade didática criada por Malaguzzi com pais, membros da comunidade e crianças e que formaram um sistema de qualidade e que persiste (Gardner, 2016).

A democracia é a base da fundamentação do pensamento de outro importante nome da educação da criança pequena na região, mas que é pouco mencionado no

Brasil: Bruno Ciari, que manteve parceria com Malaguzzi, desenvolvendo suas próprias ideias, principalmente na cidade de Bologna. Ciari acredita que a democracia é um fundamento importante para o desenvolvimento de uma proposta educacional, em que o sentido implícito e completo do termo democracia é o “o poder do povo, poder ao povo, libertação das condições de subserviência que a sociedade clássica impõe a tão grande parte de sua população” (Alberti, 1997, p. 10).

Sua proposta pedagógica apresenta um conjunto de técnicas a serem desenvolvidas nas instituições educativas que devem envolver o exercício das faculdades do raciocínio lógico e crítico, sem ser meramente instrumentais, pois são valores, são meio e fim. São processos didáticos sobre como ensinar, ou como ele observa, como “ajudar o aluno a formar suas próprias atitudes intelectuais e morais, a conquistar para si uma primeira visão orgânica do mundo e determinadas aptidões instrumentais” (Ciari, 1997, p. 15).

Ele encontra um aliado e uma grande influência, no escritor de histórias infantis, Gianni Rodari, crítico do então, partido comunista que administrava a região, e sua burocracia partidária, que naquele período não reconhecia as crianças como sujeitos de direitos. Rodari é o autor do clássico livro “Gramática da Fantasia” e foi uma grande inspiração para Malaguzzi, proporcionando-lhe a oportunidade de viajar com a fantasia, transgredindo a razão por meio da imaginação. A fantasia e a imaginação são as armas que Malaguzzi carrega para encarar o futuro com otimismo. De seu lado, Rodari procura, sem pré-determinismos, nem excessos ideológicos, sem simplificações ou irracionalidades desnecessárias, um confronto sobre a educação e o sentido atual e futuro que o homem quer dar à própria vida (Planillo, 2020).

No contexto italiano, outras possibilidades de educação infantil também se notabilizaram pelo mundo, mantendo diálogos e trocas com outras realidades. Existe uma amálgama de abordagens e visões pedagógicas oriundas de cada realidade regional. A região da Toscana, por exemplo, desenvolveu o *Toscana Approach*. Existem outras experiências de cidades do Norte da Itália, que também apresentaram em determinado momento histórico, condições políticas e culturais favoráveis para inovar na educação da criança pequena, como Milão na região da Lombardia, Torino no Piemonte, Genova na Liguria, e outras cidades da região da Umbria no centro da Itália (Faria, 2007).

Também é importante mencionar as contribuições de Maria Montessori para a pedagogia internacional. A médica italiana, no início do século XX, a partir de uma visão científica, desenvolveu uma perspectiva para a educação da criança que a coloca no

centro do processo educativo, reconhecendo seu potencial para também se auto educar. Loris Malaguzzi, também pode ser considerado um militante da educação de qualidade na Itália, além da defesa da ampliação do acesso à educação para as crianças. Foi um homem também de ação, participando de diversas discussões e manifestações para a conquista de legislações voltadas para o tema, como a criação de creches na década de 1960/70, ou contra os cortes orçamentários da década de 1980.

Nos anos 1960, não existiam instituições pré-escolares públicas na Itália e a maioria era gerida por entidades religiosas ou pelas associações *partigiane*, mais progressistas, no Norte. No contexto das mobilizações deste período, a possibilidade de criar uma inovadora proposta de educação relacionada com as lutas políticas e sociais nas ruas e no Parlamento foram decisivas para a institucionalização das políticas de educação para a primeira infância.

Em 1963, foi criada a primeira escola *comunale* – gerida pelo *Comune*, menor unidade administrativa, semelhante aos municípios brasileiros - e em 1967, todas as escolas geridas pelos pais passaram para a gestão do *Comune* de Reggio Emilia, representando um marco na história da educação da criança pequena italiana por representar a possibilidade de se criar escolas laicas, como relata Malaguzzi em entrevista a Gandini (2016, p. 50).

Hávamos lutado por oito anos, de 1960 a 1968. Como parte da batalha política na Itália por escolas infantis públicas disponíveis a todas as crianças dos 3 aos 6 anos, havíamos debatido o direito do Estado e dos municípios de estabelecer tais escolas. No confronto dentro do parlamento nacional, forças seculares obtiveram êxito sobre o lado que defendia uma educação católica. A nossa cidade estava no front: em 1968, havia 12 turmas para crianças pequenas administradas pelo distrito. Haveria 24 em 1970, 34 em 1972, 43 em 1973, 54 em 1974 e 58 em 1980, localizadas em 22 prédios escolares.

Sua concepção buscava uma renovação social e cultural para classes populares, resultante de um forte impulso ideológico, político e pedagógico com o objetivo de criar uma escola de base democrática, aberta e promotora de cultura (Corradi *et al.*, 2018; Alberti, 1997). Ainda do ponto de vista pedagógico, as principais influências de Malaguzzi são John Dewey e Célestin Freinet, a partir dos quais desenvolve não apenas sua concepção sobre educação, mas também um conjunto de propostas e técnicas didáticas em contraposição à pedagogia tradicionalista, que em seu entendimento aprofundava as diferenças sociais, quando valorizava apenas algumas capacidades, como as de caráter verbal, de abstração e memorização em detrimento das capacidades construtivas e lúdicas.

Dentro da abordagem de Reggio Emilia, também tem destaque o Atelier, uma proposta didática central que foi desenvolvida dentro das instituições educativas da Emilia-Romagna, como um espaço presente em cada unidade para o desenvolvimento de arte, na dimensão estética que integra a criança em seus múltiplos aspectos. De acordo com Faria (2007, p. 280), o aspecto integrador junto com as estratégias educacionais, que se baseiam em projetos, “faz nascer uma pedagogia de educação infantil com uma concepção de criança portadora de história, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis, sujeito de direitos”.

Nessas múltiplas relações está a necessidade do que pode ser considerado um espaço para garantir e apoiar todos os processos criativos na escola, pois a “criatividade é um processo interativo, relacional e social e exige um contexto que lhe permita existir, se expressar, se tornar visível” (Rinaldi, 2018, p. 216).

Assim, Reggio Emilia combina a expressividade e a visibilidade das crianças dentro do processo pedagógico, as concebendo como centro do aprendizado e parte de um laboratório que experiencia novas possibilidades a cada momento (Correia, 2021).

Essa experiência origina políticas públicas, que se materializam em sistemas de educação e disseminam-se a partir das propostas pedagógicas, mas também a partir dos elementos de contexto que determinam os caminhos adotados pelas autoridades, quer seja no âmbito macro com a política educacional, ou no âmbito micro nas instituições. A seguir será apresentada a estrutura do sistema educacional italiano, a partir de sua trajetória na história, incluindo o processo de desenvolvimento da educação para a primeira infância.

O SISTEMA INTEGRADO DE 0 A 6 ANOS

O percurso da educação infantil italiano apresenta algumas diferenças e similaridades entre as etapas de 0 a 3 anos, denominados de *Servizi Educativi per la prima infanzia* (serviços educativos para a primeira infância) e as *scuole dell'infanzia* (pré-escolas) direcionadas para crianças de 3 a 6 anos. As creches historicamente foram vinculadas às áreas de proteção e serviço social e só com a Lei 1.044/1971, passaram a fazer parte da agenda do Governo italiano. Mesmo não sendo foco deste artigo, é importante mencionar que as creches ainda são consideradas serviços de demanda individual e sem gratuidade, mesmo quando ofertadas pelo *Comune*. É um serviço público, mas não gratuito, também não se constituindo como obrigação do poder público (Correia, 2021).

No entanto, mesmo com a nova lei, a responsabilidade pelo seu oferecimento não teve aportes significativos do Governo Central Italiano. Já as pré-escolas, mesmo não sendo obrigatórias - que em 1968 teve sua regulamentação por lei - fazem parte do sistema educacional desde esse período, com organização e recursos nacionais.

Com a promulgação do Decreto 65/2017, foi criado o Sistema integrado de educação e instrução do nascimento aos seis anos, que já vinha sendo desenhado desde a promulgação da Lei 107/2015, e as creches, finalmente, entraram no sistema educacional italiano que está organizado da seguinte forma:

Quadro 1 – Organização do sistema nacional de educação italiano³

| Sistema Integrado zero a seis anos Não obrigatório | | Primeiro ciclo de educação Obrigatório (8 anos) | | Segundo ciclo de educação Dois percursos Obrigatório (2 primeiros anos) | | Educação Superior |
|--|------------|--|------------------------------|---|--|--|
| Creche | Pré-escola | Escola Primária | Escola secundária de 1º grau | 1º percurso Escola secundária de 2º grau | 2º percurso Instrução e Formação Profissional | Universidade/ Politécnico/ Alta Formação Artística e musical |
| Serviços integrados/complementares para a primeira infância | | Duração de 5 anos | Duração de 3 anos | Duração quinquenal Liceus Instituto técnico e profissional | Duração trienal e quadrienal | Instituto Técnico Superior |
| 0 a 3 anos* | 3 a 6 anos | 6 a 11 anos | 11 a 14 anos | 14 a 19 anos | | |
| Obrigatoriedade dos 6 aos 16 anos 8 anos do primeiro ciclo e dois primeiros anos do segundo ciclo | | | | | | |

Fonte: Correia (2021). Com dados de: ITÁLIA (2021); Dei (2012)

Ainda segundo o Ministério da Educação italiano, o sistema integrado

[...] define os recursos e as intervenções necessárias para implementar uma qualificação das intervenções educativas nos serviços para a infância. Com este sistema se pretende promover a continuidade do percurso educativo e escolar,

³ Para apresentação das idades de cada fase, foi utilizada a forma descrita pelo Ministério da Educação italiano que indica a mesma idade no fim de uma etapa e no início da etapa seguinte. No caso do Sistema Integrado de 0 a 6 anos em todos os documentos mais atualizados, o recorte utilizado é de 0-3 e de 3-6 anos de idade. Para o ano escolar de (2021/2022), por solicitação dos pais, podem se inscrever nas pré-escolas crianças entre 3 e 5 anos completos até 31 de dezembro do ano escolar (31/12/2021). Mas, a critério dos pais é possível matricular crianças que completam 3 anos de idade até 30 de abril do ano escolar subsequente de referência (30/04/2022). Na escola primária podem se inscrever crianças que completam seis anos até 31/12/2021. Mas, também a critério dos pais matricular crianças que completam 6 anos de idade até 30 de abril do ano escolar subsequente de referência (30/04/2022). Nas etapas seguintes o acesso acontece a partir da conclusão das etapas anteriores à pretendida (Correia, 2021).

reduzindo desvantagens socioculturais e promovendo a qualidade do percurso formativo completo (Miur, 2023, n.p, Tradução nossa).

É neste marco, de grande transformação e desafio, que foram promulgadas as “Linhas pedagógicas para o sistema integrado zero a seis” que será apresentado a seguir.

A discussão sobre a necessidade de uma proposta pedagógica que proporcione continuidade entre as duas faixas de idade e que supere a fragmentação da experiência infantil, já acontece há alguns anos na Itália. De acordo com Bondioli (1998), existem algumas razões para se pensar nesse projeto: a primeira seria a existência de diferentes imagens sobre creche e pré-escola, sendo a pré-escola mais valorizada. A proposta de percurso único advém da possibilidade de aproveitar o gancho com a pré-escola que tem uma melhor percepção enquanto espaço educativo por parte das famílias. A segunda, resultaria da necessidade de entrelaçar internamente as percepções dos educadores dos dois contextos educativos, também para suplantar possíveis estereótipos sobre crianças muito pequenas em relação à potencialidade, ritmos, desenvolvimentos e capacidades infantis. Com a continuidade, existiria a tendência de aumentar o valor formativo das duas instituições, no sentido de “corrigir a esporadicidade da intervenção pedagógica sobre as crianças menores e de atenuar a excessiva propedeuticidade da pré-escola em relação à escola primária (Bondioli, 1998, p. 264-265).

A autora ainda elenca uma terceira questão relacionada à impermeabilidade dos dois tipos de atendimento, com a falta de troca de informações, o não reconhecimento recíproco, a carência de ocasiões de confronto relativas às discussões de planejamento e projetos.

Nesse quadro, é importante pensar no significado de continuidade, que segundo a autora, na ótica educacional, significa pensar em uma condição que favoreça o desenvolvimento das crianças. É a partir dessas premissas que já em 1983, ela relata a experiência do *Comune* de Garlasco (Província de Pavia, Região da Lombardia), que realizou uma experiência de continuidade entre creche e pré-escola. Dessa experiência, nasceu o projeto educacional “uma pedagogia do estar dentro da realidade infantil”. Dos resultados da experiência destaca-se

[...] a constatação da positividade da convivência de crianças de idade diferente e da possibilidade de realização do projeto educacional que foi sendo definido cada vez mais paralelamente à aquisição, por parte das educadoras, de novas competências profissionais (sensibilidade em relação às experiências das crianças, capacidade de ‘entrar’ como pares nos jogos, aquisição de comportamentos não diretivos e de ‘espelhamento’ da palavra infantil [...]) (Bondioli, 1998, p. 275).

A explicitação da experiência de Anna Bondioli, serve para resgatar a ideia de processo nas discussões pedagógicas e nos contextos sociais e históricos que proporcionam novas experiências e avanços nas políticas educacionais. Se de um lado, a Itália caminhou a passos lentos para incluir as creches no sistema de educação, de outro lado, já vinha discutindo progressivas propostas pedagógicas e de práticas didáticas avançadas. O resultado desse processo foi exatamente a criação em um primeiro momento da política educacional, que agora se desdobra nas linhas pedagógicas gerais do sistema, que serão detalhadas a seguir.

AS LINHAS PEDAGÓGICAS E A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA INTEGRADO DE ZERO A SEIS ANOS NA ITÁLIA

Sem substituir as orientações para a pré-escola de 2012, as novas orientações foram elaboradas e discutidas em vários setores na Itália, sendo regulamentadas pelo Decreto Ministerial nº 334 de 22 de novembro de 2021 (Itália, 2021). O documento foi elaborado por uma comissão nacional, presidida por Giancarlo Cerini, e da qual fez parte grandes nomes das pedagogias italianas conhecidos no Brasil, como Anna Bondioli, Lorenzo Campioni, Susanna Mantovani, Tullia Musatti, entre outros.

De acordo com Cerini (2021), o documento não é um manual didático para ser aplicado imediatamente, ou um novo currículo para o zero a seis anos, apesar de ser um documento de referência e conter os conceitos pedagógicos básicos e as escolhas de natureza institucional. Ele destaca a questão da observação dentro da perspectiva e da ideia de brincadeira, livre e aberta e não estruturada, o que não quer dizer que ela deva ser deixada para a liberdade e espontânea manifestação das crianças, pois para o autor, “é o adulto com a sua observação atenta que deve apreender os aspectos de aprendizagem da brincadeira, as dinâmicas sociais, puramente motoras e físicas de modo a fazê-las crescer e evoluir sem condicioná-los de fora” (Cerini, 2021, n.p, Tradução nossa).

Os aportes utilizados são das ciências da educação, as contribuições de boas práticas educativas, indicações normativas da União Europeia e italianas mais recentes. O texto também não define explicitamente referências teóricas ou utiliza citações de autores, além de não se constituir como “um manual de pedagogia infantil, nem um currículo operacional para o projeto zero a seis, mas oferece um quadro no qual estão inseridas as diretrizes específicas e programáticas referentes a um ou outro segmento que compõe o sistema integrado” (Itália, 2021, p.5. Tradução nossa).

De modo transversal, em todo o documento, está presente a centralidade da criança e os valores fundantes de participação, acolhimento e respeito à singularidade caracterizada pela diversidade individual, que deve encontrar reconhecimento, consideração e valorização no Sistema Integrado e em toda a sociedade (Itália, 2021).

O documento está dividido em seis partes. O primeiro item se refere aos **direitos da infância**, que passam pelas escolhas legislativas e administrativas. As crianças devem ter condições de aprendizagem e socialização que garanta a cada uma o direito subjetivo à educação. Nesse ponto, é preciso destacar que, em que pese a educação de 0 a 3 anos ter entrado no Sistema Integrado de Educação, como mencionado anteriormente, essa faixa de idade na Itália ainda é considerada um direito de demanda individual, sem obrigatoriedade por parte do ente público de proporcionar atendimento a todas as crianças. Assim, a defesa da necessidade do direito subjetivo nesse documento é um importante marco para a educação italiana.

As diretrizes ainda reforçam os documentos europeus de garantias de direitos, como a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, que remete a compromissos com a infância por meio de políticas sociais e sanitárias, mas também à oferta em todo o território nacional de atendimento em instituições educacionais. Ainda destaca as cinco dimensões de políticas pró ativas para a infância e práticas educativas coerentes: 1) acesso; 2) plena profissionalidade de quem opera com os serviços; 3) currículo para o bem-estar, fundado sobre o reconhecimento das diferenças pessoais; 4) monitoramento e avaliação com base na autoavaliação e avaliação externa; 5) normas nacionais, regionais e locais para garantir a qualidade da oferta e financiamentos estruturados e adequados para consolidar o que já existe, incrementá-los e qualificar a oferta. Nesse sentido, outro ponto destacado é a necessidade de redução das mensalidades do atendimento na faixa de 0 a 3 anos, que pode ser configurado como um elemento de discriminação no acesso, já que nem todas as famílias têm condições de arcar com os custos das mensalidades. Na faixa de 3 a 6 anos é importante universalizar o serviço de modo a cumprir a meta da União Europeia de atingir 96% de crianças antes da entrada na escola obrigatória.

A segunda parte faz referência a um **ecossistema formativo** em uma sociedade que apresenta diversos desafios: desigualdade e pobreza, famílias sem “redes”, e formas plurais de ser família, dimensão intercultural e multilinguística, a evolução da ideia de deficiência, as mídias e a cultura digital e as mudanças no mercado de trabalho. Neste quadro,

As crianças vivem hoje em um ecossistema no qual as múltiplas influências culturais se encontram, mas nem sempre se reconhecem. Não são “culturas” ligadas somente às origens dos pais, mas também culturas educativas, escolhas familiares relativas aos valores, aos regimes de vida das crianças, à saúde, à alimentação, às regras e ao estilo das relações, às linguagens e às relações com as diversas mídias (Miur, 2021, p. 12. Tradução nossa).

Os valores fundamentais de um currículo diante desses desafios são: respeito, acolhimento, democracia e participação. Se destaca a necessidade de uma aliança entre a escola e a família, como também um local fundamental para o desenvolvimento e propagação dos valores da Constituição italiana, com democracia, participação e inclusão, com valores de respeito, liberdade, responsabilidade que se apresentam nos processos de aprendizagem das crianças, na profissionalidade dos educadores, na escuta das crianças, no diálogo com os colegas, com os pais e com o contexto social. As famílias são reconhecidas na sua pluralidade como interlocutores importantes e competentes. Os pais e todo o sistema de relações ao redor da criança devem se empenhar para garantir dos direitos fundamentais com um crescimento saudável.

A ecologia das relações, parte de uma visão ecológica do desenvolvimento humano que diz respeito a todo o arco da vida e contribui para o bem-estar da pessoa e da sociedade. Para uma criança rica de potencialidade e competente, que vai à creche ou pré-escola, ela leva seu mundo e suas linguagens e encontra um outro mundo que a sua volta é parte de histórias mais amplas que a convidam a abrir-se e a compartilhar. A aprendizagem e crescimento da criança, nesse sentido, passa pela “qualidade e intensidade das relações entre os microsistemas, família e serviços educativos com o sistema sociocultural mais amplo, em que as pessoas se reconhecem no direito e na competência de ser parte ativa” (Miur, 2021, p. 15. Tradução nossa).

A **centralidade das crianças**, como o próprio título apresenta, resgata a descoberta da infância, as crianças e as suas potencialidades, o cruzamento entre educação e cuidado, as relações entre as crianças, a escolha da inclusão, a aprendizagem como elaboração de significados, a importância da brincadeira. É, portanto, o que as pedagogias das infâncias na Itália definem sobre o ser criança na abordagem educativa do sistema integrado: ativa, competente, protagonista. São crianças que manifestam uma intensa atividade conectada com as representações de mundo. Nesse contexto, a brincadeira ganha destaque como o “modo fundamental de expressão, descoberta, conhecimento e elaboração de experiências de aprendizagem” (Miur, 2021, p. 18. Tradução nossa).

A parte do texto dedicada ao **currículo e planejamento e as escolhas organizativas** trata sobre as escolhas organizativas e a perspectiva de um currículo

unitário, um projeto pedagógico, no sentido de permitir a continuidade do percurso de zero a seis anos. O currículo assume um ponto de vista holístico de acordo com as finalidades da educação, que deve promover uma crescimento harmônico e o bem-estar psicofísico; a construção da autoestima; uma identidade de gênero livre de estereótipos; a progressiva conquista da autonomia, não apenas no sentido de estar em grau de fazer sozinho, mas como capacidade de autodireção, iniciativa e de cuidar de si; a evolução das relações sociais segundo modalidades amigáveis, participativas e cooperativas; o desenvolvimento da capacidade de colaborar com os outros por um objetivo comum, como primeiro e fundamental passo em direção a uma educação para a cidadania; o desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas e das múltiplas formas de expressão e representação; o início do pensamento crítico, através dos processos cognitivos, reflexivos e metacognitivos.

A partir da definição dos objetivos educacionais, se define o planejamento e a intencionalidade pedagógica. A ideia de currículo “se propõe como um quadro de referência de trajetórias e de objetivos compartilhados que dão coerência ao percurso zero a seis e são interpretados em cada serviço educativo e pré-escola de modo específico e adequado às características de cada grupo (Miur, 2021, p. 23).

Neste documento, os âmbitos culturais são promovidos pelos adultos para favorecer e enriquecer as experiências das crianças. A proposta dos campos de experiência “fazem referência à diversos aspectos da inteligência humana e aos sistemas simbólico-culturais com os quais entram em contato” (Miur, 2021, p. 23. Tradução nossa). É um currículo que deve propor contato com a natureza, brincadeira, arte, música etc. Nesse contexto, se torna fundamental a organização do ambiente educativo como um terceiro educador – sendo o primeiro educador as professoras e o segundo, as famílias -, a partir dos espaços internos e externos, estruturas e mobiliários, materiais, pensando nos tempos como variável pedagógica e de relação com os grupos.

Na parte cinco, dentro das questões relacionadas às **diretrizes da profissionalidade**, estão inseridas a observação e a documentação, que se relacionam com a avaliação como “circularidade” e como instrumentos de qualidade. Em relação à observação:

A observação, em suas várias formas, mais ou menos abertas e estruturadas, permite não apenas concentrar a atenção sobre momentos e aspectos específicos e coletar materiais para compreender os processos evolutivos grupais e individuais, mas também é uma postura, uma atitude que orienta a intervenção profissional e possibilita o distanciamento equilibrado e a reflexão. A observação

é escuta que se registra de várias formas, e, para tornar-se critério para a ação, requer uma releitura coletiva e um confronto dentro do grupo de trabalho para interpretar seus significados.

A observação em suas diversas modalidades, a análise e a interpretação dos materiais coletados são a base para a definição dos projetos, das propostas, dos perfis das crianças e ao mesmo tempo para a avaliação dos caminhos percorridos e realizados e dos resultados atingidos, em um movimento recorrente entre planejamento, ação, reflexão em que cada momento está intimamente ligado ao outro. Uma observação compartilhada que fala e traz à tona a criança individualmente e o grupo como um todo, é um instrumento fundamental para se comunicar com as crianças, com os pais e entre os colegas (Miur, 2021, p. 29. Tradução nossa).

Uma possibilidade de observar e interpretar os materiais coletados, pode ser o “ouvir a voz das crianças” pelos desenhos, no sentido de apreender o que é o desenho de um mundo e os olhos com que elas veem o mundo (Sarmiento, 2011). Essa perspectiva se alia à ideia de que a observação também está relacionada ao processo de avaliação, quando ela se articula com a documentação, como forma de analisar o caminho percorrido e as conquistas das crianças:

A documentação é parte da experiência educativa das crianças e adultos no percurso zero a seis. Para as crianças a reelaboração/documentação das próprias experiências (através das verbalizações, produção de imagens e de construções, reelaboração de sequências e eventos) é uma potente forma de aprendizagem que permite tornar visíveis e comunicáveis as próprias conquistas cognitivas. Os adultos, através da documentação, coletam materiais e sinais que permitem narrar o caminho percorrido, o percurso completo, os objetivos atingidos, o trecho do percurso ainda a percorrer, o confronto entre aquilo que existia antes e aquilo que existe agora (Miur, 20221, p. 29. Tradução nossa).

Ainda, em relação à documentação o texto ainda apresenta algumas possibilidades:

A documentação produzida durante o percurso é revista, reconstruída, ressignificada, avaliada e interpretada na discussão e com a contribuição de diversos pontos de vista para planejar novos contextos que requerem mais aquisições por parte das crianças. Os documentos recolhidos, na sua análise e discussão coletiva, se tornam materiais para a atualização dos professores e para o planejamento didático, instrumentos de trabalho com as crianças (para percorrer juntos os seus percursos de elaboração, para deixar-lhes memórias no espaço) e objeto de troca comunicativa com os pais (Miur, 2021, p. 29. Tradução nossa).

Finalmente, a sexta parte apresenta a discussão sobre as **garantias da governança**, que considera os vários agentes e entes públicos, onde existe a necessidade de coordenação e colaboração entre o Governo Central, as Regiões, os entes locais e gestores públicos e privados. Um destaque é a necessidade da coordenação pedagógica e coordenação territorial, como um recurso estratégico para a qualificação do sistema integrado, além da formação inicial e formação continuada.

Ao apresentar os principais aspectos do documento é importante reforçar uma certa continuidade das pedagogias italianas, organizadas dentro de um único documento nacional. Foi criada uma expectativa de mudanças no sistema italiano. Mas, um dos principais problemas que se verifica, é que os percursos formativos para o trabalho profissional ainda continuam fragmentados: para atuar em creches, as chamadas *educatrici* (educadoras) devem fazer um curso de graduação em Ciências da Educação, enquanto, nas pré-escolas as *insegnanti* (professoras) fazem a graduação em Ciências da Formação Primária e mantêm diferentes contratos de trabalho (Infantino, 2022). São percursos formativos que não se conversam, e que podem ser considerados como uma barreira à efetivação de um sistema articulado de 0 a seis anos. É o desafio atual da educação da criança pequena italiana que tenta

[...] conduzir à integração, em um sistema orgânico de serviços de zero a seis anos, e sob a direção de um único Ministério, o MIUR, dois universos até então autônomos e desligados, de certo não estranhos entre si, mas sem dúvida caracterizados por perfis de organização e identidades pedagógicas distintas (Infantino, 2022, p. 36).

Alguns pontos críticos são apontados no processo de implementação do sistema. Segundo Antonia Labonia, atual presidente do *Gruppo Nazionale Nido Infanzia*, uma das principais organizações da sociedade civil que discute a educação da criança pequena na Itália, existem dois principais problemas: a consideração do atendimento de zero a três anos ainda como serviço de demanda individual. Neste caso, é um serviço público que não é de oferecimento obrigatório por parte do ente público, como outros serviços como estacionamentos ou cemitérios (Correia,, 2021). A segunda questão, é a desigualdade no atendimento entre as regiões italianas: enquanto as regiões do Norte têm percentuais acima de 33%, algumas regiões do Sul, não atingiram ainda o atendimento de 15% das crianças de 0 a 3 anos (CorreiaAutor, 2021).

Na faixa de 3 a 6⁴ anos, o desafio ainda é a universalização do atendimento e o crescimento do atendimento em tempo integral, além de problemas regionais, como no Sul, onde o transporte e a alimentação não são garantidos. A presidente do GNNI, também chama a atenção para os dois diferentes percursos de formação universitária, mencionados anteriormente, e o alto custo das mensalidades para as famílias, já que na Itália, o atendimento é público, mas não é gratuito (Labonia, 2023).

Portanto, em que pese as novas possibilidades pedagógicas e o avanço na criação de um único percurso educativo para as crianças de 0 a 6 anos, os problemas estruturais

⁴ Para mais informações sobre organização, gestão e financiamento do sistema de educação infantil italiano, consultar a tese doutorado citada na introdução.

da Itália, no que se refere à história de sua educação e à organização do sistema, precisam também ser superados para uma política pedagógica nacional que contemple todas as crianças italianas em todas as regiões do país. Qualquer diretriz conceitual com premissas e valores precisa ter aderência à realidade das políticas públicas do contexto em discussão. Se isso não acontece acaba por se tornar letra morta e emoldurar sempre desafios que dificilmente serão superados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compilação em um documento nacional da tradição italiana de educação infantil para um percurso unitário de 0 a 6 seis anos, pode não apresentar novidades do ponto de vista da fundamentação e das orientações para as práticas pedagógicas. Mas, do ponto de vista da constituição de sua Educação Infantil enquanto sistema, representa uma grande novidade, haja vista, a histórica separação e a fragmentação entre as etapas das creches e pré-escolas, bem como as desigualdades regionais de atendimento que caracterizam o Norte e o Sul do país (CorreiaAutor, 2021). A inovação dessa proposta italiana pode se constituir na definição de

[...] 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 [...] e 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 (Infantino, 2019 p. 39).

Nesse quadro a perspectiva apresentada pela autora, caso se concretize, pode se tornar uma referência para outros sistemas de ensino, que já têm uma diretriz curricular nacional, como o brasileiro, mas que ainda precisa de aprimoramentos.

O desafio de colocar em prática essas propostas é o que pode determinar um processo inovador de atendimento, ou apenas a criação de mais um documento italiano que tem sua lógica e a importância, mas que pode não se efetivar, diante de algumas dificuldades estruturais, como por exemplo, a ausência de recursos permanentes para a implantação do sistema, já que no Decreto 65/2017, os investimentos serão disponibilizados na medida em que existirem nos orçamentos dos entes públicos, ou pela manutenção de dois percursos formativos diferenciados para professores de creches e pré-escolas (Correia,Autor, 2021).

A possibilidade de apresentar mais uma normativa italiana para o público brasileiro, pode trazer novas ou antigas reflexões e inspirações, tendo como norte do processo educativo, a criança e a infância. Neste quadro, soma-se às normativas, as discussões contextuais e estruturais sobre os sistemas de educação, que são fundamentais nas análises sobre a trajetória educacional e a constituição da educação em todo o mundo.

A educação da criança pequena, portanto, deve estar profundamente relacionada com discussões que avançam no sentido de garantir seus direitos de forma integral e com qualidade. Em algumas regiões italianas essa garantia já existe, falta agora estender para todo o território nacional, ao mesmo tempo em que se busca novas possibilidades didáticas e pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Alberto. Apresentação. *In*: CIARI, Bruno. **As novas técnicas didáticas**. Temas pedagógicos. 2 ed. Editorial Estampa, Lisboa, 1997.

BONDIOLI, Anna. Em direção a um serviço para a faixa etária de 0 a 6 anos: uma experiência de continuidade. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs). **Manual de educação infantil**. De 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CIARI, Bruno. **As novas técnicas didáticas**. Temas pedagógicos. 2 ed. Editorial Estampa, Lisboa, 1997.

CORRADI, Anna P.; MANINI, Milena; MARCHESI, Franca; VASSURI, Paola. Da scuola materna a scuola dell'infanzia. Scuola e società all'origine del cambiamento. *In*: CAMPIONI, Lorenzo; MARCHESI, Franca (Orgs.). **La strada maestra**. Tracce di storia delle scuole comunali dell'infanzia nei comuni capoluogo dell'Emilia-Romagna. Zeroseiup, Bologna, 2018.

CERINI, Giancarlo. Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei. Scuola 7. Disponível em: <https://www.scuola7.it/2021/217/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei/>. Acesso em 07 de maio 2023.

DEI, Marcello. **La scuola in Italia**. Bologna: Il Mulino. Edizione e-book, 2012.

FARIA, Ana Lucia. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In*: OLIVEIRA, FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko. PINAZZA; Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. *In*: EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. **As cem**

linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

GARDNER, Howard. Prefácio. Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. *In:* EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da Criança.** A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 1. Porto. Alegre: Penso, 2016.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação infantil:** uma Abordagem Histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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.

INFANTINO, Agnese. **As crianças também aprendem:** o papel educativo das pessoas adultas na educação infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ITÁLIA. Lei nº 1.044 de 06 de dezembro de 1971. Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dell' Stato. **Gazzetta Ufficiale.** Disponível em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/12/15/071U1044/sg>. Acesso em: 05 set. 2020.

ITÁLIA. Lei nº 107, de 13 de julho de 2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. **Gazzetta Ufficiale.** Disponível em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> Acesso em: 08 ago. 2020.

ITÁLIA. Decreto nº 65 de 13 de abril de 2017 Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. **Gazzetta Ufficiale.** 2017. Disponível em <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>. Acesso em: 05 mai. 2018.

ITÁLIA. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. **Sistema educativo di istruzione e di formazione** (2021b). Disponível em: <https://www.miur.gov.it/web/guest/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione> Acesso em: 27 mar. 2021.

LABONIA, Antonia. Per i prossimi 40 anni. Le sfide per il prossimo futuro. **ZeroseiUp.** Disponível em: <https://www.zeroseiup.eu/per-i-prossimi-40-anni/>. Acesso em 21 maio 2023.

MANTOVANI, Susanna. Incontri, confronti, dissensi, nostalgie (con una postilla). *In:* PLANILLO, Alfredo H. (org.). **Loris Malaguzzi.** Una biografia pedagogica. 2 ed. Edizioni Junior, Italia, 2020.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO (MIUR). Decreto Ministeriale nº 334, 22 de novembro de 2021. **Adoção das Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei.** Disponível em: <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-334-del-22-novembre-2021>. Acesso em 25 abr. 2023.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO (MIUR). **Sistema integrato "zerosei". Notizie**. Disponível em: <https://istruzioneeveneto.gov.it/istruzione/sistema-integrato-zerosei/>. Acesso em 25 abr. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko. PINAZZA, Monica Appezzato (Org.s). A. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLANILLO, Alfredo H. **Loris Malaguzzi**. Uma biografia pedagógica. 2 ed. Edizioni Junior, Italia, 2020.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudanças. *In*.: MULLER, Fernanda (orga.). **Infância em perspectiva: pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, nº 2, p. 631-643, mai.ago., 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e prender**. 6 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista brasileira de educação**, nº 16, Jan/Fev/Mar/Abr, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvica; MARIANO, Carmem Lúcia S. A Convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*.: MARTINS FILHO, Altino Jose; PRADO, Patricia Dias (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Gizele. Observar as infâncias: caminhos investigativos. *In*.: FREITAS, Marcos César. (org). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

AS LINHAS PEDAGÓGICAS NO SISTEMA INTEGRADO DE 0a6 ANOS E A CONTINUIDADE DO PERCURSO EDUCATIVO: NOVAS EXPERIÊNCIAS ITALIANAS

The pedagogical guidelines in the integrated system from 0 to 6 years and the continuity of the educational path: new Italian experiences

Maria Aparecida Antero Correia

Doutora em Educação
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Departamento de Educação
Rolim de Moura, Brasil
cidinha.antero@unir.br
 <https://orcid.org/0000-0001-8071-4596>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Avenida 25 de agosto, nº 4.366, Apartamento 301, Centro, Rolim de Moura, Rondônia, Brasil, CEP 76940-000

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: M. A. A. Correia

Coleta de dados: M. A. A. Correia

Análise de dados: M. A. A. Correia

Discussão dos resultados: M. A. A. Correia

Revisão e aprovação: M. A. A. Correia

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Número do processo 88887.370145/2019-00.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista
Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista
Recebido em: 01-06-2023 – Aprovado em: 13-02-2024