

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESCOLA, COMUNIDADE E DEMOCRACIA: PEDAGOGIA, LITERACIAS E INOVAÇÃO

O modelo educativo de Reggio Emilia em Portugal: Estudo exploratório

Giulia Varella Alliz Sicart Inoue Fachini Giacomini

M

2025



Mestrado em Ciências da Educação

Escola, comunidade e democracia: Pedagogia, literacia e inovação

O modelo de Reggio Emilia em Portugal: Estudo exploratório

Autora: Giulia Varella Alliz Sicart Inoue Fachini Giacomini

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação.

Orientador: Rui Trindade, Universidade do Porto

Porto, 2025

FACULDADE DE **PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



RESUMO

Esta dissertação explora e analisa como é que o modelo educativo de Reggio Emilia, e por inerência o pensamento pedagógico de Loris Malaguzzi, está presente na Educação Pré-Escolar e na formação inicial de Educadores de Infância. O que se pretende é procurar compreender, através do trabalho de reflexão e de pesquisa desenvolvido, como esse modelo educativo nascido na região da Emilia-Romanha, no contexto de reconstrução democrática de Itália, após o fim da II Guerra Mundial, é, hoje, objeto de apropriação em Portugal.

Assim, na parte teórica desta dissertação, parte-se da história da educação italiana e da emergência das escolas comunitárias do pós-guerra, em Itália, bem como da reflexão específica que, entre outros, Carlina Rinaldi, Alfredo Hoyuelos ou Arianna Lazzari produziram sobre Reggio Emilia e a obra de Malaguzzi, para se configurar o modelo educativo que constitui o objeto de estudo deste trabalho.

Tendo como referência as preocupações, os fundamentos e as dimensões deste modelo, desenvolveu-se um estudo exploratório que se construiu em torno de dois empreendimentos: a análise da literatura académica elaborada em Portugal, a propósito do modelo de Reggio Emilia e, posteriormente, a realização de entrevistas a três profissionais, relacionadas com a Educação Pré-Escolar, seja como educadoras de infância seja como intervenientes na formação inicial, cuja participação se deve não só à familiaridade com aquele modelo educativo, como à própria reflexão que têm vindo a produzir sobre o mesmo. A análise comprova que, em Portugal, o modelo educativo de Reggio Emilia é uma referência das conceções e práticas que têm lugar nos jardins de infância do país, o que abre as portas para que a partir dos resultados da mesma se possa sustentar trabalhos concetualmente mais sólidos sobre o modelo em questão e os modos de apropriação a que o mesmo é sujeito, o tipo de intersecção que se estabelece com outros modelos pedagógicos ou algumas das suas dimensões mais visíveis, como é o caso da documentação pedagógica, do ambiente como terceiro educador ou o da centralidade que se atribui à pluralidade dos meios e dos recursos expressivos.

Palavras-chave: Abordagem de Reggio Emilia, Educação Pré-Escolar, Formação de Educadores de Infância, Pedagogias Participativas e Investigação fenomenológica em educação

RÉSUMÉ

Cette dissertation explore et analyse la manière dont le modèle éducatif de Reggio Emilia — et, par conséquent, la pensée pédagogique de Loris Malaguzzi — est présent dans l'éducation préscolaire et dans la formation initiale des éducateurs de la petite enfance. L'objectif est de comprendre, à travers un travail de réflexion et de recherche, comment ce modèle éducatif, né dans la région d'Émilie-Romagne, dans le contexte de la reconstruction démocratique de l'Italie après la Seconde Guerre mondiale, fait aujourd'hui l'objet d'une appropriation au Portugal.

La partie théorique de cette recherche s'appuie sur l'histoire de l'éducation italienne et sur l'émergence des écoles communautaires de l'après-guerre, ainsi que sur les réflexions de penseurs tels que Carlina Rinaldi, Alfredo Hoyuelos et Arianna Lazzari concernant Reggio Emilia et l'œuvre de Malaguzzi, afin de définir le modèle éducatif qui constitue l'objet d'étude du présent travail.

En prenant pour référence les principes, les fondements et les dimensions de ce modèle, une étude exploratoire a été développée autour de deux axes : l'analyse de la littérature académique produite au Portugal à propos du modèle de Reggio Emilia, et la réalisation d'entretiens auprès de trois professionnelles liées à l'éducation préscolaire — soit comme éducatrices, soit comme formatrices — dont la participation découle à la fois de leur familiarité avec ce modèle éducatif et de la réflexion qu'elles ont elles-mêmes produite à son sujet.

L'analyse démontre qu'au Portugal, le modèle éducatif de Reggio Emilia constitue une référence importante pour les conceptions et les pratiques présentes dans les jardins d'enfants du pays. Ces résultats ouvrent la voie à de futurs travaux susceptibles de consolider conceptuellement la compréhension de ce modèle, des modes d'appropriation auxquels il est soumis, de ses points d'intersection avec d'autres approches pédagogiques, ainsi que de ses dimensions les plus visibles, telles que la documentation pédagogique, l'environnement comme « troisième éducateur » et la centralité accordée à la pluralité des moyens et des ressources expressives.

Mots-clés : Approche de Reggio Emilia, Éducation préscolaire, Formation des éducateurs de la petite enfance, Pédagogies participatives, Recherche phénoménologique en éducation.

ABSTRACT

This dissertation explores and analyses how the educational model of Reggio Emilia—and, by extension, the pedagogical thought of Loris Malaguzzi—is present in Early Childhood Education and in the initial training of preschool teachers. It seeks to understand, through a process of reflection and research, how this educational model, born in the Emilia-Romagna region in the context of Italy's democratic reconstruction after the end of the Second World War, is today appropriated and reinterpreted in Portugal.

The theoretical part of this dissertation begins with the history of Italian education and the emergence of post-war community schools in Italy, as well as with the reflections of authors such as Carlina Rinaldi, Alfredo Hoyuelos, and Arianna Lazzari on Reggio Emilia and Malaguzzi's work, in order to delineate the educational model that constitutes the object of this study.

Based on the concerns, foundations, and dimensions of this model, an exploratory study was developed around two main endeavours: the analysis of academic literature produced in Portugal regarding the Reggio Emilia model, and the conduction of interviews with three professionals related to Early Childhood Education—either as preschool teachers or as participants in teacher training—whose collaboration derives both from their familiarity with this pedagogical approach and from their own reflective work on it.

The analysis confirms that, in Portugal, the Reggio Emilia educational model serves as a reference for conceptions and practices taking place in preschools across the country. These findings pave the way for future studies that may conceptually strengthen the understanding of this model and its processes of appropriation, its intersections with other pedagogical approaches, and its most visible dimensions, such as pedagogical documentation, the environment as the “third teacher,” and the centrality attributed to the plurality of expressive media and resources.

Keywords: Reggio Emilia Approach, Early Childhood Education, Preschool Teacher Training, Participatory Pedagogies, Phenomenological Research in Education.

Riassunto

Questa dissertazione esplora e analizza in che modo il modello educativo di Reggio Emilia — e, per estensione, il pensiero pedagogico di Loris Malaguzzi — sia presente nell'educazione della prima infanzia e nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia. L'obiettivo è comprendere, attraverso un percorso di riflessione e di ricerca, come questo modello educativo, nato nella regione dell'Emilia-Romagna nel contesto della ricostruzione democratica dell'Italia dopo la Seconda guerra mondiale, venga oggi recepito e reinterpretato in Portogallo.

La parte teorica di questo studio si fonda sulla storia dell'educazione italiana e sulla nascita delle scuole comunitarie del dopoguerra, nonché sulle riflessioni di autori come Carlina Rinaldi, Alfredo Hoyuelos e Arianna Lazzari riguardo a Reggio Emilia e all'opera di Malaguzzi, al fine di definire il modello educativo che costituisce l'oggetto della presente ricerca.

Facendo riferimento ai principi, ai fondamenti e alle dimensioni di questo modello, è stato sviluppato uno studio esplorativo articolato su due direttrici principali: l'analisi della letteratura accademica prodotta in Portogallo sul modello di Reggio Emilia e la realizzazione di interviste a tre professioniste legate all'educazione della prima infanzia — sia come insegnanti della scuola dell'infanzia, sia come formatrici — la cui partecipazione deriva sia dalla familiarità con tale approccio pedagogico, sia dal lavoro riflessivo da loro stesse condotto.

L'analisi conferma che, in Portogallo, il modello educativo di Reggio Emilia costituisce un riferimento importante per le concezioni e le pratiche presenti nelle scuole dell'infanzia del paese. I risultati aprono la strada a futuri studi capaci di consolidare concettualmente la comprensione di questo modello, delle modalità di appropriazione a cui è soggetto, dei suoi punti d'intersezione con altri approcci pedagogici e delle sue dimensioni più visibili, come la documentazione pedagogica, la partecipazione, la democrazia educativa e la formazione degli insegnanti.

Parole chiave: Approccio di Reggio Emilia, Educazione della prima infanzia, Formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia, Pedagogie partecipative, Ricerca fenomenologica in educazione.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de expressar a minha profunda gratidão ao Professor Rui Trindade, pela orientação sábia, pela escuta atenta e por ter sido uma verdadeira luz nesta jornada académica e pessoal. A sua sensibilidade intelectual e humana guiou-me não apenas na construção desta investigação, mas também na compreensão do sentido ético e político de ser investigadora e educadora. Estendo igualmente o meu agradecimento à Professora Ariana Cosme, pela generosidade, pela partilha de saberes e pelo acolhimento inspirador que sempre encontrei em ambos. À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, manifesto também a minha gratidão por representar a concretização de um grande sonho e o espaço onde esta caminhada se tornou possível.

Aos meus pais, Carmen e Douglas, que sonharam este sonho comigo e o tornaram profundamente real e bonito. Foram eles que me ensinaram tudo sobre o mundo e sobretudo que o amor se faz em constância, que a coragem nasce do cuidado e que a felicidade é um modo de estar no mundo, para ser, também, generosa, ética e inteira. É por cada gesto de amor, por cada palavra de encorajamento e pela liberdade com que sempre me apoiaram a escolher o meu caminho que sigo dando passos cada vez mais largos, rumo aos grandes propósitos da vida. Esta conquista é nossa: porque tudo o que em mim se expande, se abre e se entrega ao mundo nasceu primeiro em casa.

Ao meu avô Jacques e às minhas lindas avós Alda, Carmem e Marina, onde começam todas as minhas histórias; às minhas tias Luciana, Dumara e Lucimara, que admiro profundamente pela inteligência, pela ternura e pelos cuidados que atravessam o tempo; e às minhas primas Bruna e Fabiana, com quem tive o privilégio de partilhar a infância e guardar as melhores lembranças — aquelas que ainda hoje me habitam com doçura.

Ao meu amor Giovanni Ramos, meu companheiro e melhor amigo, pelos longos e belos anos que partilhamos. Foi graças a sua potência, generosidade e amor que este trabalho deu seus primeiros e últimos passos. Celebro com ternura e felicidade os novos caminhos que já estamos a percorrer, felizmente, sempre juntos.

À Carla, minha irmã de alma e ao Jonathan, meu amado amigo e irmão que a Unifesp me presenteou. Foram eles o abrigo e o riso nos dias difíceis, a presença que me manteve inteira quando o mundo parecia distante. Foram também os que me ajudaram a compreender a vida em todas as suas formas e trouxeram alma a este trabalho. O amor que partilhamos é uma das coisas mais caras que estimo, e esta dissertação carrega muito desse amor em cada um dos seus trezentos e sessenta mil caracteres.

À Priscilla, ao Rafael, à Teresa e ao Tomás, por terem sido o início deste capítulo e, mais do que isso, o abrigo onde tudo começou. Com eles aprendi que casa é também onde as maiores aventuras começam e onde podemos ser nós mesmo com a segurança de que somos amados. Foram eles a inspiração e o impulso para tantas das ideias que

hoje me movem na educação, na amizade e no amor. Foi também com o Tomás ao colo e a Teresa pela mão que conheci o maior amor do mundo. É por eles que guardo uma alegria intensa, uma gratidão imensa e um amor eterno. Muito do que já ousei sonhar e sonho hoje começou aqui, na casa deles.

Alla professoressa Silvia Demozzi e alla professoressa Arianna Lazzari, per avermi accolto con tanta gentilezza, per avermi insegnato e condiviso con me il loro sapere e il loro tempo. Grazie per avermi aperto le porte, per aver spezzato il pane con me e per avermi fatto sentire a casa, anche lontano da casa. È stato un grande onore e un profondo piacere imparare accanto a voi.

Em Bolonha, encontrei mulheres que me ensinaram o verdadeiro sentido da comunhão: aquela que se faz ao partilhar o pão, o tempo e o coração. Foram companheiras de caminho e de pensamento, mulheres que me acolheram com ternura e inteligência, e que transformaram a minha forma de estar no mundo. Esse trabalho tem um dedo de cada uma: Raiane, Katia, Monique, Stefani, Isadora, Pollyana e Jana. *Grazie per essere state, con tanta generosità, la mia casa nel mondo e il mio cuore in ogni giorno.*

Não caberiam aqui todos os nomes daqueles que tornaram este trabalho possível. Deixo, por isso, o meu amor e a minha admiração a todos os amigos que, como eu, atravessaram o oceano e com quem formei uma enorme família deste lado do Atlântico, em especial a minha amada Mariza, Manoela&Gabriel e Daniel&Ariane. E aqueles que mantêm o meu porto seguro no Brasil, obrigada por sempre terem um lugar à mesa para mim e muitas vezes me receberem com um banquete de amor e ideias, como minha grande companheira Marina Reinoldes adora fazer. Agradeço aos meus amigos portugueses, que me garantem boas risadas e me fazem acreditar que ainda há muitas coisas belas neste mundo, como minha linda e maravilhosa amiga Iolanda e os, hoje, pequenos Gabriel e Lara. Um cheiro naquele que tem abraços de água e sal que curam tudo, meu parceiro e surfista Xavier.

Expresso a minha gratidão à minha casa, a Unifesp, e a todos os professores, colegas e amigos que me transformaram na pessoa que sou hoje.

A todas as crianças que me ensinaram e continuam a ensinar, às professoras e educadoras com quem partilho os dias de trabalho com muita alegria, e a todos os que, de muitas formas, tornaram este trabalho possível. Busquei o melhor de mim para honrar cada encontro.

A todas as mulheres que fizeram da minha vida o que ela é hoje.

A mulher que regressa destes encontros não é a mesma que partiu.

A menina que eu fui olha para mim com orgulho e reconhece em mim o eco de todas essas mulheres.

Como diz o povo Yorùbá, *é preciso uma aldeia para criar uma criança.*

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo 1. Modelo educativo de Reggio Emilia: Génese, enquadramento e singularidades	4
1.1. Educação, escola e fascismo em Itália	4
1.2. O período histórico subsequente à queda do fascismo: Que relação com Reggio Emilia? ..	6
Capítulo 2. Reggio Emilia: Fundamentos políticos e sociais de um projeto de educação	10
2.1. A entrada em cena de Loris Malaguzzi.....	11
2.2. Fundamentos pedagógicos do modelo educativo de Reggio Emilia.....	12
2.2.1. A imagem da criança como sujeito ativo e ético.....	13
2.2.2 O ambiente como terceiro educador.....	14
2.2.3. Documentação pedagógica: tornar visível a escuta e a aprendizagem	16
2.2.4. As cem linguagens da criança: Multiplicidade, expressão e cultura	17
2.2.5. A escola como espaço de participação política.....	18
2.3. Reggio Emilia: A necessidade de enquadrar historicamente um projeto	20
Capítulo 3. Reggio Emilia: Que impacto educativo na reflexão sobre a Educação Pré-Escolar? 24	
Capítulo 4. Estudo exploratório	28
4.1. Paradigma de investigação.....	29
4.2. Estratégia de pesquisa.....	32
4.3. Métodos de investigação	33
Capítulo 5. Apresentação e discussão dos resultados	42
5.1. O impacto do modelo educativo de Reggio Emilia nas conceções e práticas que têm lugar na Educação Pré-Escolar	45
5.2. O impacto do modelo educativo de Reggio Emilia ao nível da configuração da formação de educadores de infância	60
Conclusão.....	70
Referências bibliográficas	74
ANEXOS.....	83
ANEXO 1 - GUIÃO DE ENTREVISTAS	83
ANEXO 2 - Transcrição da entrevista ao sujeito A.....	89
ANEXO 3 - Transcrição da entrevista ao sujeito B.....	104
ANEXO 4 - Transcrição da entrevista ao sujeito C.....	125
ANEXO 5 - ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	138

INTRODUÇÃO

“Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino.

Enquanto ensino, continuo buscando, re-procurando.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.”

FREIRE, 1996, Pedagogia da Autonomia

Esta dissertação nasce do desejo de compreender como o modelo educativo designado e conhecido por Reggio Emilia inspira as concepções e as práticas educativas que, em Portugal, têm lugar ao nível da Educação Pré-Escolar.

A escolha por este tema justifica-se, em primeiro lugar, porque, como o comprovarei, o referido modelo é, em Portugal, objeto de interesse e atenção, o que legitima compreender as razões porque isso acontece. Em segundo lugar, importa identificar o modo como o modelo educativo de Reggio Emilia e a reflexão de Loris Malaguzzi é objeto de apropriação por parte de quem se relaciona com aquele ciclo educativo. O que é que se valoriza mais nesse modelo? O que se esquece ou desvaloriza? Como é que o referido modelo afeta a reflexão e, eventualmente, as práticas de quem intervém nos jardins-de-infância portugueses ou de quem forma os Educadores de Infância?

É necessário reconhecer, igualmente, que este conjunto de questões e as preocupações que as suportam se relacionam com o vínculo matricial que é necessário estabelecer entre a educação das crianças, no âmbito da Educação Pré-Escolar, e a necessidade dos projetos que aí têm lugar se desenvolverem como projetos de educação democrática, de acordo com os princípios que Dewey (2007) e, mais tarde Apple e Beane (2006) configuraram. Projetos que se configurem como espaços de dialogicidade (Freire, 1996) que, pelo facto de o serem, constituem oportunidades educativas onde cultura, ética e estética se co-definem entre si (Rinaldi, 2006; Hoyuelos, 2013), enquanto referências de democraticidade educativa. Projetos onde nem os educadores nem a organização dos espaços educativos são ignorados, tal como a reflexão de Júlia Formosinho (2017) e de P. Focchi (2019) o evidenciam quando conferem visibilidade à documentação pedagógica e à natureza e exigências da formação docente. Neste sentido,

valoriza-se, também, o contributo de Arianna Lazzari (2017), a qual oferece uma contribuição decisiva para compreender o lugar político e profissional das educadoras de infância no contexto italiano. Em seu estudo sobre o sistema municipal de Bolonha, Lazzari propõe uma reconceptualização do profissionalismo docente que ultrapassa a lógica técnica e instrumental, situando-o como prática ética, coletiva e relacional. A autora entende a formação e o desenvolvimento profissional como processos de co-construção de saberes entre educadores, crianças e famílias, sustentados por contextos institucionais democráticos. Trata-se de uma perspetiva que, de algum modo, se enquadra no horizonte deste estudo, ao buscar compreender como a apropriação da abordagem reggiana, em Portugal, contribui, ou não, para reconfigurar os modos de ser e fazer do educador enquanto sujeito político.

De forma a tentar concretizar as intenções atrás enunciadas, organizei esta dissertação em quatro capítulos e uma conclusão, o primeiro dos quais é dedicado a discutir a génese, o enquadramento e as singularidades do projeto de Reggio Emilia, enquanto o segundo capítulo se propõe uma reflexão sobre o impacto deste projeto e do modelo educativo que através do mesmo se foi construindo sobre o modo de pensar a Educação de Infância no mundo contemporâneo.

Os capítulos seguintes relacionam-se com o estudo exploratório que produzi, começando por identificar e justificar os fundamentos metodológicos que alicerçam esse estudo, os seus objetivos e os métodos de recolha e de análise dos dados. No capítulo seguinte, o quarto apresentam-se e discutem-se os resultados que correspondem quer a uma análise da literatura académica produzida, em Portugal, sobre Reggio Emilia e a obra de Malaguzzi, quer a três entrevistas com três educadoras com um conhecimento próximo e/ou um vínculo com o projeto italiano. Uma entrevistada é diretora pedagógica de uma escola com um jardim de infância em cujo projeto educativo se faz sentir, de algum modo, alguns dos princípios estruturantes do modelo de Reggio Emilia. Não sendo um contexto educativo que, como outros, reivindica este modelo como o seu modelo matricial, não deixa de ser interessante referir a visita que esta diretora, juntamente com algumas das suas colegas educadoras, fizeram a Itália para conhecer o projeto. Outra das participantes pertence ao grupo que realizou esta visita, uma das razões que justificaram o convite que lhe foi feito para ser entrevistada, tendo a outra a ver com o facto de ser, hoje, docente numa escola que forma educadoras de infância. É também esta condição

que caracteriza a terceira entrevistada que, na sua condição de formadora, assume a condução de unidades curriculares que abordam o projeto de Reggio Emilia como conteúdo programático

Em conclusão, a análise dos dados empíricos, articulada com a revisão teórica, acabou por permitir aceder a uma primeira leitura sobre o impacto da presença de Reggio Emilia em Portugal que, a seu tempo, revelarei e discutirei neste trabalho, enquanto objetivo central deste trabalho.

Capítulo 1. Modelo educativo de Reggio Emilia: Gênese, enquadramento e singularidades

Como já foi referido anteriormente não é possível compreender a afirmação do projeto pioneiro de educação que teve o seu epicentro em Reggio Emilia sem se abordar a relação histórica que é necessário estabelecer entre o impacto do fascismo, em Itália, ao nível da educação e as respostas, posteriores, que são construídas após a retirada de Mussolini da cena política e reconstrução da Itália, no pós-guerra.

1.1. Educação, escola e fascismo em Itália

Benito Mussolini, *Il Duce*, foi a figura de proa do fascismo italiano. Um movimento que se caracteriza pelo seu cariz nacionalista e autoritário e que emergiu em Itália, em 1921, com a criação do Partido Nacional Fascista (PNF) e a sua chegada ao poder em 1922, 52 anos depois da unificação do Reino de Itália. Instaurou-se uma ditadura que atingiu todos os setores da sociedade italiana, entre os quais o seu sistema educativo, o qual se constitui em torno da preocupação com a endoutrinação política, social e cultural dos cidadãos. Para Silva (2020),

O fascismo determinaria uma nova maneira de encarar a educação pública. Mais do que chave fundamental de formação humana, ela passaria a ser instrumentalizadora, uma peça doutrinal do regime, por meio do aprofundamento do caráter dual do ensino, da tutela do ensino religioso e da obstrução de acesso amplo à cultura, ao ensino da gramática, latim e outros conteúdos clássicos e, consequentemente, ao desenvolvimento da reflexão crítica" (p. 1).

Foi através da Reforma Gentile, implementada entre 1922 e 1923 por Giovanni Gentile que o sistema educativo foi alvo de um processo de centralização e controle, por parte do Estado, de forma a assegurar-se a possibilidade das escolas servirem aos ideais do novo regime. Segundo Bellucci e Ciliberto (1978), a reforma Gentile tumultuou o campo educacional italiano e foi considerada uma das ações mais importantes do governo, pois ela organizou e padronizou todas as escolas do país.

Se antes da Reforma Gentile, a educação escolar em Itália era uma educação onde a Igreja assumia um papel muito relevante, com a referida reforma o Estado passa a

ocupar o lugar hegemónico (idem). Isto não significa que a Igreja católica tenha perdido influência, já que, com a assinatura do Tratado de Latrão, em 1929, manteve o controle sobre as escolas confessionais e as instituições de ensino religioso, para além de ser responsável pela formação moral e religiosa nos restantes estabelecimentos de ensino, apesar da existência de alguns desentendimentos entre Estado e Igreja sobre as prioridades para o ensino (Bellucci & Ciliberto, 1978).

Com a Reforma Gentile ocorreu, então, a uniformização curricular, a uniformização das práticas de ensino e a uniformização do processo de formação de professores. A obediência, o respeito pela hierarquia e a disciplina passaram a ser os pilares fundamentais da Escola. A educação técnica e militar passou a ser uma prioridade do Estado (Bellucci & Ciliberto, 1978), enquanto a diversidade de pensamento e a liberdade de expressão foram sendo suprimidas.

Em suma, com aquela reforma houve um avanço no processo de fascização da escola e da juventude, o qual culminou nas leis racistas, em 1938, de natureza anti-semita e na *Carta della Scuola* em 1939, que foi promulgada pelo ministro da Educação Giuseppe Bottai. Foi através deste documento que se introduziu uma nova estrutura no sistema educativo italiano que passou a estar subdividido em: a) escola maternal; b) escola elementar; c) escola do trabalho; d) escola artesanal; e) escolas profissionais; f) institutos profissionais; g) institutos femininos e escolas técnicas, mantendo-se o objetivo de disciplinarização da inteligência e do carácter, de acordo com os ideais do fascismo (Horta, 2009).

Para Horta (idem) a *Carta della Scuola* impõe no nível elementar, a escola maternal de dois anos “disciplina e educa as primeiras manifestações da inteligência e do carácter”; a escola elementar, de três anos, com programas e métodos distintos para a zona urbana e a zona rural, “dá uma primeira formação concreta do carácter”; a escola do trabalho, de dois anos, “suscita, com atividades práticas organicamente inseridas nos programas de estudo, o gosto, o interesse e a consciência do trabalho manual”; a escola artesanal, de três anos, educa às tradições de trabalho da família italiana. O trabalho ultrapassa nela a fase didática e assume a forma de “trabalho produtivo” (p. 35).

A par destas iniciativas, importa referir que logo que chegou ao poder, Mussolini criou a *Fascio di Educazione Nazionale*, uma organização que visava arrebanhar

professores e associações de educadores com o propósito de propagandear, através da sua ação educativa, os valores do regime fascista.

Quanto à educação de infância, é necessário reconhecer que, apesar do projeto político de Mussolini incluir algumas medidas neste âmbito, não era uma prioridade para o fascismo, já que o foco do sistema educativo se centrava nas escolas técnicas e profissionais. É, sobretudo, por via da função do endoutrinamento moral que os jardins-de-infância, de resto como todas as escolas italianas dos outros níveis educativos, adquirem alguma importância para o regime (Bellucci & Ciliberto, 1978).

1.2. O período histórico subsequente à queda do fascismo: Que relação com Reggio Emilia?

Com a queda definitiva do regime fascista em 1945 iniciou-se um processo político que culminou com a instauração da República Italiana e a queda da Monarquia. Não cabe neste trabalho abordar as vicissitudes de um processo político e social tão complexo, mas tão somente evidenciar alguns acontecimentos e factos que permitam contextualizar politicamente a afirmação do projeto educacional que aconteceu em Reggio Emilia, dado que este projeto está indissociavelmente relacionado quer pelos movimentos de resistência cívica e política que se opuseram a Mussolini quer pelos acontecimentos que marcaram a Itália no pós-guerra.

Neste âmbito, assumiu uma importância relevante um movimento, a *Unione Donne Italiane* (UDI), um movimento feminista que tendo emergido como movimento de resistência ao fascismo assumiu um papel preponderante no período histórico posterior. A UDI alinhava-se com os ideais comunistas e socialistas, afirmando-se por via da defesa dos direitos das mulheres, na promoção da participação política feminina e na consolidação da solidariedade popular.

Segundo Cosma (2017), as ações da UDI iniciaram-se como um combate ao regime fascista, mas estavam integradas em um contexto mais amplo de luta por justiça social e igualdade de género. As reivindicações da UDI, após o fim da segunda grande guerra em 1945, incluíam ações voltadas para as crianças e para as famílias, tal como fornecer subsídios às famílias saqueadas pelos alemães, instituir refeitórios gratuitos e melhorar o funcionamento dos comissariados de habitação.

"Nel maggio del 1945 il primo convegno della federazione venne dedicato proprio all'assistenza all'infanzia, mettendo a fuoco la questione delle colonie estive, cioè il problema delle condizioni di salute del mondo infantile all'uscita dalla guerra" (idem, p. 71).

Essas reivindicações eram apresentadas nas crônicas de trabalho e lutas sociais que eram publicadas na revista *Noi Donne*. Estas crônicas de trabalho e lutas sociais eram estreitamente ligadas ao quadro político, tendo seus epicentros no Norte de Itália, no triângulo industrial, no Centro, nas zonas de meeiros, e no Centro-Sul, nas áreas dominadas pelo latifúndio (idem).

A defesa dos direitos das mulheres, reivindicação inicial da UDI, logo expandiu-se para os direitos dos filhos delas. Cosma (2017) explica que os cuidados com as mães foram a primeira prioridade, em uma luta onde elas tivessem cuidados adequados em alimentação, descanso, condições de trabalho e assistência médica.

A partir dos direitos das mães, a UDI passou a defender a proteção das crianças principalmente em questões de saúde e educação. Para a entidade, qualquer criança italiana deveria ter o direito a um desenvolvimento físico e espiritual adequado, o que exigia dos governos, uma atenção na pedagogia e na pediatria. (Cosma, 2017, p. 91).

Para colocar em prática essa defesa, a UDI passou a realizar parcerias com outras organizações do país, sobretudo com creches, ambulatórios, dispensários, núcleos infantis, asilos, colônias de férias e instituições educacionais. O objetivo da colaboração era garantir um suporte e melhorar a qualidade dos serviços prestados aos menores (Cosma, 2017).

De acordo com Cosma (idem), a UDI desenvolveu um papel importante na reivindicação da obrigatoriedade do ensino na Itália. Foi uma das organizações que lutou para que o ensino até os 14 anos fosse, ao mesmo tempo, uma obrigatoriedade e um direito de todos.

No caso do ensino secundário e universitário, a UDI não defendeu a obrigatoriedade, mas reivindicou-o como um direito universal. Para as dirigentes da entidade, o ensino secundário e, principalmente, o superior eram direitos apenas das classes dominantes, sendo necessária uma política pública que o estendesse às classes populares.

Apesar da ação no ensino secundário e universitário, o foco maior da UDI acabou por ser na infância. Cosma (idem) explica que a ideia de que as crianças eram sujeitos de direitos e que deveriam ter garantidas as condições de vida dignas e oportunidades para um desenvolvimento saudável e integral foi essencial para as mudanças que ocorreram nas instituições educativas que trabalhavam com crianças.

Por influência da UDI, a educação infantil, que antes do período fascista era basicamente familiar e ligada à Igreja Católica, foi profissionalizada, com a institucionalização dessas escolas, que passou a ser gerida por profissionais competentes nos aspectos técnico, pedagógico e de saúde (idem).

As ações da entidade das mulheres também não se limitaram a pressionar o novo governo democrático a valorizar a educação infantil. A UDI atuou em rede com outros atores da sociedade civil italiana em diversos aspectos como a promoção de campanhas de sensibilização sobre questões relacionadas com a infância. Segundo Casmirri (1978),

"L'UDI porterà, inoltre, il proprio contributo anche all'azione assistenziale e alle lotte politiche di quelle associazioni sorte indipendentemente dalla propria iniziativa, spesso elaborando precise rivendicazioni a favore di determinate categorie di donne, mobilitando il proprio apparato organizzativo ed implicitamente allargando la propria sfera d'influenza....Tra le associazioni «differenziate» ricordiamo l'Associazione Donne della Campagna, sorta nel dicembre '47 in occasione della prima «Costituente della Terra» e che ottenne adesioni non trascurabili soprattutto nel Mezzogiorno, in collegamento con le lotte per la riforma agraria (100.000 aderenti all'agosto '49)" (p. 15-16).

O objetivo da entidade era convencer a opinião pública italiana acerca da importância da educação, saúde e bem-estar das crianças, algo que só poderia ser conquistado com políticas públicas desenvolvidas especificamente para os menores, o que, segundo Cosma (2017), se expressou em campanhas que foram decisivas para alocar os recursos financeiros necessários para que essas políticas se pudessem efetivar.

Além das campanhas de conscientização, a UDI atuou e cooperou com outras instituições que também tinham programas voltados à proteção e promoção da infância,

através da mobilização de recursos e da organização de iniciativas que alargassem esses programas ao maior número de crianças em Itália.

Cosma (2017) ressalta que, ao fortalecer a rede de apoio e ações em benefício das crianças, a UDI ampliou seu impacto e assegurou que suas iniciativas tivessem um alcance mais amplo e eficaz. Com essas iniciativas, a UDI teve grande influência em diversas iniciativas italianas pela educação infantil no pós-guerra, sobretudo no Centro e Norte do país, iniciativas marcadas por uma construção democrática e comunitária das escolas.

Capítulo 2. Reggio Emilia: Fundamentos políticos e sociais de um projeto de educação

Como o tentamos comprovar, o projeto de Reggio Emilia está diretamente ligado ao contexto sociopolítico da Itália do pós-guerra, evidenciando o envolvimento das comunidades na reconstrução ética e material do país, na sequência da resistência popular a Mussolini. A região da Emilia-Romanha, nomeadamente o concelho de Reggio Emilia, onde o projeto irá acontecer, destacou-se, neste cenário por mobilizações cívicas que se explicam pelas tradições cooperativistas e pelo envolvimento ativo das populações nos movimentos de libertação do regime fascista. Esses elementos resultaram em uma nova conceção de escola pública, com foco em um projeto coletivo, com participação direta da comunidade (Lazzari, 2017).

Como se constatou, igualmente, o envolvimento das mulheres na reconstrução das comunidades italianas foi fundamental, nomeadamente da já referida *Unione Donne Italiane* (UDI), a qual se envolveu na articulação de iniciativas voltadas à infância, saúde, alfabetização, principalmente em contextos periféricos e empobrecidos. Como salienta Lazzari (2017), eram mulheres que foram protagonistas da resistência armada e civil contra o fascismo e que passaram a reivindicar uma escola que correspondesse às necessidades das comunidades. Elas desejavam uma rutura com os valores autoritários e patriarcais que marcaram o regime anterior.

Foi neste contexto que, em 1946, a escola *XXV Aprile* foi fundada no vilarejo de Vila Cella, nos arredores de Reggio Emilia. A iniciativa partiu dos próprios moradores que, com o apoio do movimento cooperativo local, venderam um tanque de guerra abandonado, seis cavalos e três caminhões deixados pelos nazistas para arrecadar recursos e iniciar a construção da escola. Os tijolos utilizados vieram de edifícios bombardeados; a força de trabalho, da própria comunidade. Tratou-se de um gesto simbolicamente muito forte, pois transformou o que antes era instrumento de destruição num novo projeto civilizatório (Sá, 2010; Lindsay, 2015).

A construção da escola *XXV Aprile* acabou por ser o marco fundador do projeto de Reggio Emilia. Segundo Lindsay (2015), a escola foi a expressão concreta do princípio de que a escola deve pertencer à comunidade e ser a expressão de seus valores e esperanças.

A XXV Aprile gerou outras escolas com os mesmos princípios: geridas por comitês de pais, com apoio do Comitê Nacional para a Libertação e inseridas em bairros operários, o que consolidou um processo de organização popular que desafiou as estruturas tradicionais da escola italiana.

Como destaca Lindsay (2015), a abordagem reggiana não pode ser compreendida fora de seu contexto de origem. Porque ela é, primeiramente, uma resposta ética e política a uma experiência histórica traumática: uma tentativa de refundar o laço social a partir da escola pública, reconhecendo as crianças como cidadãos desde os primeiros anos de vida. Em Reggio Emilia, a escola não nasce da norma estatal nem da filantropia privada, mas da mobilização coletiva, da resistência e do desejo de reconstrução.

2.1. A entrada em cena de Loris Malaguzzi

O professor e psicólogo italiano Loris Malaguzzi é um dos personagens principais na história das escolas de Reggio Emilia. Sua contribuição foi além da intelectual, como o primeiro a estudar e teorizar o fenômeno, mas também por articular pedagogia, política e território. Nascido em 1920, Malaguzzi formou-se em pedagogia e psicologia, trabalhando inicialmente como professor do ensino primário. Foi no contexto da reconstrução do pós-guerra que ele se aproximou da experiência comunitária de Vila Cella e reconheceu ali, o embrião de uma nova forma de conceber a escola pública (Fochi, 2019).

A principal contribuição de Malaguzzi não foi formular métodos, mas compreender a realidade concreta das crianças e das famílias da comunidade onde atuava. De acordo com Fochi (2019), sua proposta não nasce da abstração dentro de uma universidade, mas de observações dos processos educativos que ocorriam em escolas construídas pela comunidade. Malaguzzi observou a potência criativa das crianças e o forte engajamento das famílias na escola. A partir daí, sistematizou uma abordagem que reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimento em diálogo com os outros e com o ambiente.

Rinaldi (1999) faz uma associação de Malaguzzi com filósofos e pedagogos como John Dewey, Célestin Freinet e Lev Vygotsky. Segundo a autora, o italiano incorporou à sua prática elementos como a aprendizagem pela experiência, a mediação sociocultural e a educação como ato político. Sua pedagogia valoriza o processo sobre o

produto, a escuta sobre a imposição, a relação sobre a hierarquia. Como destaca Fochi (2019), o professor, nessa perspectiva, não é aquele que detém o saber, mas aquele que escuta, documenta, interpreta e aprende com as crianças — um pesquisador do cotidiano, sensível às expressões e aos gestos da infância.

A contribuição de Malaguzzi ocorreu também de forma institucional. Impressionado com o trabalho na *XXV Aprile*, ele ajudou a consolidar as escolas municipais de Reggio Emilia em uma articulação com a administração pública. Assim, garantiu o financiamento, a formação dos professores e a criação de uma cultura pedagógica partilhada. Destaca-se na atuação de Malaguzzi a recusa à privatização e pela defesa da escola pública como espaço de transformação social (Fochi, 2019).

Ao compreender a escola como lugar de produção de cultura e de cidadania, Malaguzzi propôs uma pedagogia que rompe com a lógica da homogeneização e da transmissão, abrindo espaço para a multiplicidade de vozes, linguagens e interpretações. A abordagem que leva o nome de sua cidade é, portanto, o resultado de um trabalho coletivo, construído na intersecção entre práticas locais, saberes populares e reflexões pedagógicas críticas.

Sua contribuição ultrapassa os limites geográficos de Reggio Emilia, a tornar-se referência internacional na defesa de uma educação infantil pública, democrática e centrada nas crianças. No entanto, como ele mesmo afirmava, Reggio não é um modelo a ser copiado, mas uma experiência a ser compreendida em sua singularidade e complexidade.

Em suma, o modelo educativo de Reggio Emilia não pode ser compreendido sem se compreender os seus fundamentos político-sociais, os quais sustentam os seus fundamentos pedagógicos, cuja elucidação se encontra fortemente vinculada ao pensamento de Malaguzzi.

2.2. Fundamentos pedagógicos do modelo educativo de Reggio Emilia

A proposta educativa de Reggio Emilia é sustentada por um conjunto de princípios que articulam pedagogia, política, ética e estética. Caracteriza-se por não constituir um método fixo ou padronizado e sim como uma prática reflexiva e situada pelas experiências concretas das crianças, dos professores e das comunidades. Em Reggio,

educar não é apenas transmitir conteúdos: é construir um espaço de escuta mútua, de produção de sentidos e de exercício da cidadania desde a primeira infância.

Os fundamentos pedagógicos da abordagem reggiana não podem ser compreendidos separadamente de seu contexto de origem. Eles derivam de uma crítica profunda aos modelos autoritários de escola, baseados na obediência e na homogeneização e propõem uma nova imagem de infância, de professor e de escola, orientada pelos valores da democracia, da cooperação e da multiplicidade das experiências. Trata-se de uma pedagogia relacional, onde os vínculos entre sujeitos, tempos e espaços são constitutivos do próprio ato educativo.

De acordo com Fochi (2019), os principais pilares da abordagem são: a imagem da criança como sujeito ativo e ético; o ambiente como terceiro educador; a documentação pedagógica como ferramenta de escuta e reflexão; a valorização das cem linguagens infantis; e a participação das famílias e da comunidade como parte inseparável do projeto educativo.

2.2.1. A imagem da criança como sujeito ativo e ético

No centro da abordagem de *Reggio Emilia* está uma concepção de criança distinta daquela que historicamente dominou as instituições educativas. Em oposição à imagem da infância como etapa de carência, dependência ou passividade, a proposta reggiana reconhece a criança como sujeito potente, curioso, sensível, criativo e capaz de construir conhecimento a partir de sua relação com o mundo (Fochi, 2019).

Essa concepção desafia diretamente os modelos educativos centrados na transmissão unidirecional de saberes e no controle comportamental. Como afirma Fochi (2019), a criança é vista como produtora de cultura, como intérprete de sua experiência e ator social desde o nascimento. Sua escuta, portanto, não é um gesto de benevolência, mas um posicionamento político-pedagógico: escutar a criança é reconhecer sua dignidade epistêmica e sua condição de cidadania.

A pedagogia de Reggio Emilia se constrói a partir do respeito profundo à curiosidade e à capacidade investigativa das crianças. Elas são incentivadas a explorar, experimentar, levantar hipóteses, dialogar, errar e reconstruir — processos que se entrelaçam com o fazer poético, artístico, simbólico e relacional. As experiências não são organizadas em torno de conteúdos pré-determinados, mas emergem da observação

atenta dos interesses e expressões infantis, valorizando o percurso mais do que o produto final.

A criança em Reggio não é apenas ativa no sentido motor ou cognitivo, mas também no sentido ético: ela participa das decisões, questiona, propõe, convive e aprende a respeitar a pluralidade. O desenvolvimento do pensamento ético e estético é indissociável do desenvolvimento cognitivo, e se expressa nas interações com os colegas, com os adultos e com o ambiente. Como destaca Rinaldi (1999), a escuta da criança exige do adulto uma disposição para rever seus próprios pressupostos e para aceitar a complexidade das vozes infantis — que não se reduzem ao verbal, mas se expressam por gestos, silêncios, movimentos, traços e materiais.

Essa imagem de criança transforma profundamente o papel da escola. De espaço disciplinador e reproduzidor de normas, ela se converte em um ambiente de pesquisa coletiva, onde todos aprendem com todos, e onde os projetos pedagógicos se constroem de forma compartilhada e dinâmica. Valorizar a potência da infância, nessa perspectiva, é afirmar a possibilidade de uma escola mais justa, plural e enraizada no presente.

2.2.2 O ambiente como terceiro educador

Um dos pilares mais emblemáticos da abordagem de Reggio Emilia é a concepção de ambiente como terceiro educador, uma ideia que transforma o entendimento do espaço escolar. Se nos modelos tradicionais o ambiente é frequentemente visto como mero suporte físico, neutro e funcional, em Reggio Emilia ele é concebido como um agente ativo do processo educativo, com intencionalidade pedagógica, valor estético e dimensão relacional.

Essa concepção decorre de uma visão ampliada da aprendizagem como experiência sensível, simbólica e situada. O ambiente, nesse contexto, não apenas acolhe, mas provoca, comunica, organiza e sugere possibilidades. Ele atua como mediador das relações entre crianças, adultos, materiais e ideias, assumindo um papel central na construção do conhecimento e na cultura do cotidiano escolar (Fochi, 2019; Sá, 2010).

Segundo Vecchi (2010), Malaguzzi costumava afirmar que a criança possui cem linguagens e que o espaço precisa falar todas elas. Isso significa que o ambiente escolar deve estar preparado para acolher e estimular múltiplas formas de expressão: o corpo em movimento, o traço no papel, a palavra, a argila, a dança, a música, a construção, o

silêncio. O espaço deve convidar à experimentação, à escuta, à observação e ao encontro. Nesse sentido, os ateliês, os *mini-mundos*, os cantinhos de leitura, os espelhos, a iluminação natural e os materiais abertos são mais do que recursos didáticos, são linguagens arquitetônicas da pedagogia reggiana.

A intencionalidade do ambiente não se restringe ao design. Ela se expressa também na organização social e política dos espaços: o ambiente reggiano não é dividido em zonas estanques de controle, mas articulado de modo a favorecer a circulação de ideias, a autonomia das crianças e a convivência coletiva. A visibilidade do processo educativo por meio de murais, portfólios, registros e painéis também faz parte dessa pedagogia do espaço: os muros falam, os corredores contam histórias, as salas documentam o cotidiano. A estética é, assim, uma forma de ética.

Essa dimensão está fortemente relacionada ao conceito de cuidado com o comum, como propõem autores da pedagogia crítica. O ambiente bem cuidado, harmonioso e significativo expressa o reconhecimento da infância como digna de beleza, de conforto e de pertencimento. Para Malaguzzi e seus colaboradores, o espaço comunica o valor que se atribui às crianças. Escolas desordenadas, desinteressantes ou sujas comunicam desvalorização; já ambientes que encantam e acolhem revelam um compromisso pedagógico com a dignidade do processo educativo (Hoyuelos, 2013).

Além disso, o ambiente educador promove uma pedagogia da escuta espacial: ele escuta as necessidades e desejos dos sujeitos e, ao mesmo tempo, os influencia. Crianças pequenas constroem relações afetivas e cognitivas com os lugares; por isso, reorganizar o espaço significa também reorganizar as possibilidades de aprendizagem. Não há em Reggio uma arquitetura pronta, mas uma arquitetura em constante reconstrução, sensível às investigações em curso.

Por fim, o espaço é também um instrumento de pesquisa. Os professores, ao documentarem como as crianças interagem com os ambientes, compreendem melhor seus modos de pensar e de sentir, e podem reorganizar as propostas com base nessa escuta. Assim, o ambiente como terceiro educador não substitui o adulto nem a criança, mas complementa essa relação, ampliando suas possibilidades e provocando novos caminhos de aprendizagem.

2.2.3. Documentação pedagógica: tornar visível a escuta e a aprendizagem

A documentação pedagógica é um dos traços mais distintivos da abordagem de Reggio Emilia. Longe de ser apenas um instrumento de registo ou avaliação, ela constitui uma prática reflexiva, relacional e ética, profundamente ancorada na escuta da infância e na valorização da pluralidade de vozes que compõem o cotidiano escolar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017).

Na abordagem reggiana, documentar significa observar, escutar, interpretar e partilhar os processos de aprendizagem das crianças, conferindo-lhes visibilidade, permanência e valor social. Essa prática se realiza por meio de diferentes formas: fotografias, transcrições de diálogos, vídeos, desenhos, produções artísticas, esquemas narrativos ou mapas conceituais. Mais do que capturar momentos, trata-se de narrar trajetórias, reconstituindo o percurso das investigações e tornando acessível a complexidade do pensar infantil.

Segundo Rinaldi (1999), a documentação opera como um “ato político de escuta” que rompe com a lógica unilateral da avaliação tradicional. Ela convida os educadores a refletirem sobre sua própria prática, a reconhecerem o saber das crianças e a reconstruírem conjuntamente os caminhos do aprender. Ao tornar visível o invisível, a documentação restitui às crianças o direito à memória e à autoria de seus projetos.

Fochi (2019) destaca ainda que a documentação pedagógica é uma ferramenta de pesquisa compartilhada entre professores, crianças e famílias. Ela permite revisitar experiências, reconhecer conexões, formular hipóteses, redefinir caminhos. A documentação, nesse sentido, não apenas acompanha o processo, mas produz o processo: ela o transforma em objeto de estudo coletivo e de escuta expandida.

Essa dimensão é fortemente valorizada na chamada Pedagogia-em-Participação, desenvolvida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017). Para os autores, a documentação pedagógica é uma forma de coautoria e de solidariedade educativa, uma vez que permite o diálogo intergeracional, interdisciplinar e interinstitucional sobre a infância e os direitos das crianças. Não se trata, portanto, de um fim em si, mas de um processo formativo contínuo, que gera conhecimento praxiológico e sustenta a identidade pedagógica da instituição.

A documentação também cumpre um papel essencial na democratização da escola: ela amplia a participação das famílias e da comunidade, permite que o cotidiano

escolar seja conhecido, debatido e celebrado, e contribui para o fortalecimento de uma cultura educativa transparente, ética e aberta ao diálogo.

Em Reggio Emilia, como observa Vecchi (2010), a documentação é parte integrante da estética da escola: está nos corredores, nas paredes, nos painéis e murais, compondo uma verdadeira paisagem pedagógica viva, em constante transformação. O espaço se torna testemunha e coautor das aprendizagens, tornando-se parte ativa do percurso educativo.

A documentação, enfim, conecta tempo, memória e linguagem. Permite que os processos não se percam no esquecimento cotidiano, mas sejam reconstruídos em múltiplos tempos: o tempo da escuta, o tempo da reinterpretação, o tempo da partilha. Nesse sentido, a documentação pedagógica é, ao mesmo tempo, ferramenta de pesquisa, dispositivo de escuta e expressão de uma ética do cuidado e do reconhecimento.

2.2.4. As cem linguagens da criança: Multiplicidade, expressão e cultura

É no poema «A criança é feita de cem», que Malaguzzi declara que a “criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar”, uma declaração suficientemente clara acerca de um dos pilares invariantes do modelo educativo de Reggio Emilia, através do qual se expressa a convicção de que as crianças se relacionam com o mundo por meio de uma infinidade de linguagens, verbais, visuais, corporais, sonoras, simbólica, e que cada uma delas revela modos únicos e legítimos de conhecer, interpretar, construir e expressar sentidos (Vecchi, 2010).

A metáfora das “cem linguagens” constitui uma crítica aos modelos educativos reducionistas que, ao valorizarem apenas a linguagem verbal ou lógico-matemática, silenciam a diversidade expressiva da infância. Na visão reggiana, cada criança é dotada de um repertório criativo que precisa ser reconhecido, cultivado e expandido. Negar esse potencial, segundo Malaguzzi, é uma forma de “roubo cultural”: “a escola e a cultura separam a cabeça do corpo. Dizem à criança para pensar sem as mãos, para fazer sem a cabeça, para escutar e não falar, para compreender sem alegria” (Vecchi, 2010; Rinaldi, 1999).

A valorização das múltiplas linguagens se concretiza nas práticas cotidianas das escolas de Reggio. Por meio dos ateliês, das oficinas, dos projetos investigativos e das propostas interdisciplinares, as crianças são convidadas a experimentar, transformar e

significar materiais, espaços, sons, formas, ideias. A escuta do educador e a organização intencional do ambiente sustentam esse processo, no qual cada linguagem abre caminho para outras, em um jogo contínuo de expansão e reconexão do pensamento (Vecchi, 2010; Rinaldi, 1999).

Segundo Fochi (2019), as cem linguagens não são apenas modos de expressão, mas também modos de investigar o mundo. Quando uma criança desenha, esculpe ou dança, ela está realizando operações cognitivas, afetivas e éticas complexas. Documentar essas experiências é reconhecer sua legitimidade como produção de conhecimento. Trata-se de uma epistemologia da infância que reconhece a corporeidade, a sensorialidade e a imaginação como dimensões constitutivas do aprender.

A abordagem também compreende essas linguagens como formas de cultura, que expressam identidades, vínculos e modos de estar no mundo. Nesse sentido, a criança não é apenas uma aprendiz, mas também uma criadora de cultura, alguém que reconfigura os elementos do entorno para dar-lhes novos significados. Ao dialogar com o contexto local e com os elementos culturais da comunidade, as escolas de Reggio Emilia criam um espaço fértil para que essa produção simbólica aconteça em conexão com a realidade.

Essa valorização das múltiplas linguagens encontra ressonância na proposta, mais uma vez referida, da Pedagogia-em-Participação de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), onde se defende uma pedagogia da alteridade, da escuta e da diversidade expressiva como fundamentos para a construção de escolas democráticas. Neste âmbito, reconhecer as linguagens da criança é também reconhecer sua subjetividade, sua voz política e seu direito à diferença.

A dimensão estética é central nesse processo. Para Vecchi (2017), a estética em Reggio não está separada do conhecimento. Pois é através da beleza, da harmonia e do diálogo com os materiais que a criança expressa sua inteligência. A escola, assim, deixa de ser um lugar de repetição e passa a ser um ateliê de pensamento sensível, onde a criação e a experimentação se entrelaçam com o desenvolvimento ético e cognitivo.

2.2.5. A escola como espaço de participação política

No modelo educativo de Reggio Emilia a escola é entendida como um bem comum e um espaço de democracia vivida, onde o processo educativo é compartilhado por

professores, crianças, famílias e a comunidade. A educação infantil, nessa perspectiva, não é uma etapa isolada da vida social nem um serviço assistencial, mas um direito de cidadania e um território de construção coletiva.

Essa compreensão tem raízes na própria origem da proposta reggiana, como discutido anteriormente: as primeiras escolas foram construídas pelos moradores, com recursos obtidos por meio de doações, trabalho voluntário e mobilização popular. Tal fundação não apenas garantiu o enraizamento comunitário da escola, mas definiu, desde o início, um *ethos* participativo e democrático, que orienta até hoje a organização dos tempos, espaços, decisões pedagógicas e vínculos institucionais.

Como ressalta Rinaldi (1999), a escola reggiana ao propor um modelo educativo, propõe, igualmente, um modelo de cidadania que inspira iniciativas desde os primeiros anos de vida. A participação das famílias não é eventual nem consultiva: ela é estruturante. As famílias são convidadas a estar presentes, a propor, a colaborar com projetos, a construir o cotidiano da escola junto com os professores e as crianças. Essa participação é vivida em conselhos, reuniões, rodas de diálogo, documentação aberta e partilhas constantes dos processos.

Para Fochi (2019), essa participação é tanto uma prática pedagógica quanto uma prática política. Ao envolver os adultos no processo educativo das crianças, rompe-se a lógica da delegação (em que as famílias entregam os filhos à escola para que esta os eduque) e instaura-se uma lógica de corresponsabilidade educativa. A escola, nesse sentido, torna-se um laboratório de democracia e convivência intergeracional, onde se aprende não só conteúdos, mas também o exercício da escuta, do dissenso, do cuidado mútuo e da construção do bem comum.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) aprofundam essa visão ao propor a ideia de comunidade educativa participativa, uma organização que reconhece a complexidade dos saberes que atravessam a escola e que acolhe as vozes de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. A gestão pedagógica, nesse modelo, é horizontal, reflexiva e relacional. A escola se organiza como um espaço de mediação cultural e cidadã, onde se valorizam tanto os saberes pedagógicos quanto os saberes das famílias, das crianças e dos territórios.

Trata-se de uma abordagem que tem implicações diretas na formação dos professores. O educador reggiano não é um técnico que aplica programas, mas um

intelectual engajado, que participa da vida da comunidade e constrói coletivamente sua prática. As decisões pedagógicas são tomadas em diálogo com a equipe, com as famílias e com as próprias crianças, a partir dos projetos emergentes. A cultura da escuta, tão presente na sala de aula, se estende também à organização institucional da escola.

Hoyuelos (2014) observa que essa abertura da escola à comunidade tem também uma função ética e política no contexto da educação pública contemporânea. Em um cenário global de privatização, tecnocratização e homogeneização da infância, a experiência de Reggio Emilia afirma que é possível construir escolas públicas de qualidade, sustentadas pela participação, pela confiança nos sujeitos e pelo compromisso com a equidade social.

2.3. Reggio Emilia: A necessidade de enquadrar historicamente um projeto

Não se pode dissociar nenhum projeto pedagógico do tempo histórico em que o mesmo se desenvolveu, o qual explica as preocupações do mesmo, as tendências subjacentes às suas preocupações e respostas, as suas potencialidades, bem como as ilusões, as tensões e os equívocos que o atravessam.

No caso de Reggio Emilia é inevitável associá-lo ao «Movimento da Escola Nova» (MEN) ou «Movimento da Educação Nova» que são as designações, em língua portuguesa, da «Ligue Internationale pour une Éducation Nouvelle», uma associação que teve o seu I Congresso, em 1921, em Calais, onde Adolphe Ferrière, um dos seus fundadores, apresenta uma carta de princípios que, em 30 pontos, identifica os compromissos que permitem caracterizar aquele movimento. Compromissos que Figueiras (2003) englobam no seguinte conjunto de categorias:

- a) a dos **Métodos Ativos**, relacionados com a necessidade de atribuir protagonismo e centralidade às crianças, bem como aos trabalhos manuais, às atividades artísticas e às atividades físicas;
- b) a da **Educação Integral**, através da qual se valoriza a educação intelectual, física, moral, de acordo com um modelo educativo não autoritário;
- c) a da **Coeducação**;

- d) a da assunção da importância das Escolas Novas se assumirem como **laboratórios Pedagógico**, espaços de experimentação de novas iniciativas, sustentadas em práticas científicas;
- e) A do desenvolvimento da **Criatividade**, do **Pensamento Crítico** e da **Autonomia**.

De acordo com Trindade e Cosme (2010), o MEN é uma associação onde confluem pedagogos com projetos diversos cujo denominador comum começa por ser a recusa da chamada Escola Tradicional e, em particular a recusa do estatuto de menorização a que a Escola sujeita os seus alunos. Para além disso, recusa, igualmente, a normatividade e a unicidade metodológica, recusa os programas de estudos estandarizados e geridos de forma burocrática e recusa a instrução como modo de formação. É a partir deste conjunto de recusas que o MEN propõe um projeto de educação escolar que se define em função: (i) da afirmação dos alunos, dos seus interesses, necessidades, saberes e experiências, como o centro de gravidade dos projetos de educação escolar; (ii) da valorização de dispositivos de mediação que se caracterizam por recusar as intenções e ações instrutivas dos professores, agora vistos como mediadores ou facilitadores e (iii) da reivindicação de um projeto de formação integral (idem).

Sob égide deste movimento pedagógico é possível identificarem-se, para além do já referido Ferrière, Edouard Claparède; Maria Montessori, Jean-Ovide Decroly, John Dewey ou, entre outros, Roger Cousinet (Trindade, 2012). Sendo estes pedagogos aqueles cuja obra é mais conhecida, importa referir a possibilidade de se identificarem muitos outros que estiveram relacionados diretamente com o MEN, nomeadamente, em Portugal, Adolfo Lima, Álvaro Viana de Lemos, António Faria de Vasconcelos e António Sérgio (Candeias, Nóvoa, & Figueira, 1995) ou, no Brasil, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Armanda Álvaro Alberto.

A influência do MEN, contudo, é mais ampla, sendo possível encontrar alguns vínculos matriciais entre os princípios deste movimento e a Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner, a Escola de Sumerhill, de A. S. Neill, as Escolas libertárias de Hamburgo, a Pedagogia do catalão Francesco Ferrer y Guardia (Trindade, 2012) ou até o ideário pedagógico de J. Holt (2006), um dos principais patronos do movimento do ensino doméstico. O próprio C. Freinet, apesar de se distanciar politicamente do MEN, não

deixou de ser influenciado pelos seus princípios e por algumas soluções pedagógicas que caracterizam o modelo pedagógico que nos legou (Trindade, 2012).

É neste último grupo que Malaguzzi pode ser enquadrado, podendo considerar-se que o MEN, para ele, corresponde ao *Zeitgeist* que modela, neste caso, o espírito e o clima intelectual da sua época. É que o MEN foi o movimento pedagógico pioneiro tanto ao nível da afirmação da centralidade das crianças como atores pedagógicos, como na importância educativa atribuída ao desenvolvimento da sua autonomia e participação, bem como ao nível da valorização das experiências educativas provenientes do campo das artes.

Se estas são dimensões que terão de ser valorizadas pelo seu impacto educativo no âmbito de projetos educacionais que sejam congruentes com os desafios e as exigências da vida numa sociedade democrática, importa, no entanto, ter em conta a abordagem crítica que Trindade e Cosme (2010; 2024) tem vindo a produzir acerca do MEN e, sobretudo, do paradigma pedagógico que tem a sua génese neste movimento pedagógico, o “paradigma pedagógico do aprendizagismo” (Trindade & Cosme, 2025). Um paradigma pedagógico que, de acordo com Trindade e Cosme (idem), se caracteriza pelo seu pedocentrismo e por tender a desvalorizar a escola como um espaço de empoderamento cultural em detrimento da afirmação da escola como um espaço de desenvolvimento de capacidades cognitivas e socioemocionais, estabelecendo-se, mais do que nuns pedagogos do que noutros, uma oposição insensata, segundo aqueles autores, entre a apropriação do património cultural dito comum (Bruner, 2000) e aquele tipo de desenvolvimento.

Não se pode afirmar que, no modelo de Reggio Emilia, a dimensão cultural do projeto de educação que neste modelo se propõe seja subalternizada, ainda que a tensão entre cultura e desenvolvimento pessoal e social esteja presente e não seja objeto de um processo de interpelação explícita.

É do ponto de vista da dimensão política que o projeto que se desenvolveu no município de Reggio Emilia se distancia da generalidade dos projetos educacionais relacionados com o MEN, tendo em conta a relação daquele projeto à resistência popular ao fascismo italiano, às tradições cooperativistas, ao vínculo com a afirmação do

movimento feminista em Itália e à mobilização popular que esteve na origem da construção das escolas naquele município.

Ao contrário, as escolas novas, no caso do MEN, eram escolas privadas, inseridas em espaços naturais que deveriam servir para que os filhos das elites pudessem usufruir de uma educação cujo cosmopolitismo garantisse a criação de líderes capazes de assegurar uma nova ordem moral, mais condizente com os pressupostos políticos e sociais das democracias parlamentares, depois do colapso da I Guerra Mundial (Candeias, Nóvoa e Figueiras, 1995). Mesmo no caso de Dewey, o que se verifica, como defende Alix (2019), é que aquilo que preocupa este pedagogo é, implicitamente, a “ordem interna da sociedade democrática industrial e liberal norte americana na viragem do século XIX para o século XX” (p. 131).

Como se defendeu atrás se defendeu, o projeto de Reggio Emilia constituía a expressão de uma nova conceção de escola, administrada pela comunidade e que representa a afirmação de uma conceção genuinamente democrática de Escola pública que, assim, deixa de se afirmar como uma escola estatal para se constituir como uma escola comunitária.

Até que ponto é que esta dimensão do projeto de Reggio Emilia é valorizada por aqueles e aquelas que se identificam com o mesmo?

Recorrendo-se ao conceito de “traveling library” proposto por Popkewitz (2005, p. 8), em função do qual se defende que a difusão de uma obra terá que ser vista como um produto resultante das interpretações particulares a que esse pensamento é sujeito por outros autores, inseridos em contextos histórico-culturais distintos, será interessante indagar até que ponto a dimensão política do projeto de Reggio Emilia é algo suficientemente valorizado.

Capítulo 3. Reggio Emilia: Que impacto educativo na reflexão sobre a Educação Pré-Escolar?

O modelo educativo de Reggio Emilia, tal como o temos vindo a tentar comprovar, é sustentado por uma matriz epistemológica profundamente relacional, interpretativa e ética. Diferente de modelos pedagógicos que operam a partir de uma racionalidade técnica-instrumental — baseada na previsibilidade, na reprodução de conteúdos e na mensuração de resultados —, a proposta reggiana concebe o conhecimento como um processo situado, construído no encontro entre sujeitos, em constante reconstrução e alimentado pela escuta, pela cultura e pela experiência vivida (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017).

Essa concepção do conhecer desafia os dualismos tradicionais entre sujeito e objeto, razão e emoção, corpo e mente, teoria e prática. Como apontam Oliveira-Formosinho e Formosinho (idem), a pedagogia reggiana mobiliza uma epistemologia da complexidade, na qual educar é um ato de coautoria de sentidos, e não de transmissão de verdades previamente definidas. O conhecimento é relacional porque emerge no entre — no diálogo, na escuta, na observação partilhada, na documentação e na análise reflexiva do cotidiano escolar.

A escuta, na abordagem de Reggio Emilia, é mais do que uma técnica pedagógica: é uma categoria epistemológica central. Escutar é reconhecer o outro como produtor legítimo de saber, é suspender a própria certeza para abrir espaço ao inusitado e ao novo. Como destaca Rinaldi (1999), escutar é um gesto de ética e de pesquisa, pois exige atenção plena, humildade interpretativa e disposição para ser afetado.

Essa escuta amplia-se à infância, mas também às famílias, aos colegas, ao território e aos materiais. O conhecimento, então, não é algo que se transmite, mas algo que se constrói na relação. Nesse sentido, educar torna-se um exercício contínuo de interpretação e negociação de significados, ancorado na alteridade e na pluralidade (idem).

Essa perspectiva rompe com a ideia de uma verdade objetiva e universal, própria da racionalidade moderna. Em vez disso, valoriza o conhecimento como experiência

situada, transitória e intersubjetiva, construída nos contextos e mediada pelas linguagens, pelos afetos e pelos corpos (idem).

A investigação epistemológica de Lazzari (2017) oferece uma importante contribuição à compreensão do conhecimento pedagógico no modelo educativo de Reggio Emilia. Ao adotar a fenomenografia hermenêutica como estratégia metodológica, a autora propõe uma abordagem que reconhece a existência de múltiplas formas de conceber um fenômeno — neste caso, o profissionalismo docente na educação infantil — e que busca compreendê-las a partir da perspectiva dos próprios sujeitos.

A fenomenologia opera na chamada segunda ordem epistemológica, o que significa que não se interessa diretamente pelos objetos em si, mas pelas formas como esses objetos são experienciados, descritos e significados pelos indivíduos. Trata-se de investigar as variações qualitativas na percepção do mundo vivido (Marton, 1981; Lazzari, 2017). Na prática, isso significa que o foco está menos no "que é" a escola ou a infância, e mais em "como" essas realidades são vividas, interpretadas e reconfiguradas pelos educadores e pelas crianças.

Ao incorporar a hermenêutica, essa fenomenologia propõe uma leitura situada, sensível ao contexto cultural, histórico e político em que os sujeitos se constituem. Isso se aproxima do modelo educativo de Reggio Emilia, onde o conhecimento se dá na interseção entre a experiência vivida e a reflexão compartilhada, entre a escuta e a interpretação contínua do cotidiano.

Por fim, importa reconhecer que a matriz epistemológica da abordagem reggiana também dialoga com outras tradições críticas e humanistas, as quais valorizam o papel da subjetividade, da experiência e da práxis. Entre elas, destacam-se:

- a) A fenomenologia da experiência vivida, como a proposta por Amedeo Giorgi, que compreende a educação como uma prática intencional, dirigida ao sentido da existência e orientada por uma escuta profunda dos fenômenos (Giorgi, 2008);
- b) A epistemologia da práxis, presente em Paulo Freire, que entende o conhecimento como resultado da ação-reflexão-ação transformadora, e que defende uma pedagogia da escuta, do diálogo e da coautoria (Freire, 1996).

Todas essas abordagens convergem com Reggio ao proporem uma ruptura com a lógica técnica, em favor de uma epistemologia situada, ética e sensível à complexidade da vida.

Ao longo das décadas, a abordagem de Reggio Emilia deixou de ser uma experiência circunscrita ao contexto municipal italiano para se tornar uma das principais referências internacionais em educação infantil democrática e participativa. O reconhecimento global da proposta deve-se, em grande parte, à sua força conceitual e ética, à qualidade estética e intelectual do trabalho desenvolvido nas escolas, bem como ao esforço contínuo de documentação, reflexão e formação promovido por seus educadores (Hoyuelos, 2013; Fochi, 2019).

Desde os anos oitenta, quando a revista americana *Newsweek* reconheceu uma escola de Reggio Emilia como uma das melhores do mundo em educação infantil, a abordagem passou a receber atenção crescente de pesquisadores, gestores, formadores e professores de diversos países. A fundação do *Reggio Children* e, mais tarde, do *Centro Internacional Loris Malaguzzi*, impulsionou esse movimento de abertura internacional, consolidando redes, publicações e programas de formação que conectam Reggio com escolas e universidades em todo o mundo (Hoyuelos, 2013; Fochi, 2019).

Constata-se, assim, que o modelo de Reggio Emilia tem sido fonte de inspiração para a construção de práticas educativas democráticas e contextualizadas, como têm demonstrado diversas experiências em Portugal, no Brasil, na Escandinávia, nos Estados Unidos e em países da Ásia e da América Latina (Hoyuelos, 2013; Fochi, 2019). No caso português, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), evidenciam as iniciativas que tendem a articular os valores reggianos com a tradição democrática e comunitária portuguesa, especialmente no trabalho com creches e escolas de educação infantil.

No Brasil, há escolas públicas e projetos sociais que reinterpretem a abordagem de forma crítica e criativa, principalmente em contextos de vulnerabilidade social. Essas experiências dialogam com os valores de Paulo Freire e buscam construir escolas abertas, dialógicas, sensíveis à pluralidade e às culturas infantis, como mostram os estudos de Fochi (2019) e Sá (2010).

Na América do Norte, na Escandinávia e na Austrália, universidades e centros educativos têm promovido estudos interdisciplinares que ampliam a abordagem reggiana com contribuições das artes, da filosofia, da antropologia e das pedagogias decoloniais.

Contudo, esta expansão não está isenta de tensões. Ao ser transposta para diferentes realidades culturais, sociais e políticas, a abordagem enfrenta o risco da descontextualização, da simplificação conceitual e da estetização superficial de suas práticas. O que originalmente nasceu como um projeto político-pedagógico profundamente enraizado em um território e em sua história de resistência, participação e cooperação, por vezes é interpretado como um “modelo” a ser replicado, o que contraria sua própria essência (Vecchi, 2010).

Apesar dos esforços das instituições reggianas em defender a abordagem como uma inspiração viva e não replicável, sua crescente visibilidade global deu origem a distorções e reduções que comprometem sua integridade. Uma das mais debatidas é o fenômeno conhecido como *Reggio-likeness*: a tendência a copiar elementos visuais ou estruturais da proposta — como o ateliê, a estética do ambiente ou a documentação mural — sem incorporar os fundamentos epistemológicos, éticos e políticos que os sustentam (Hoyuelos, 2013; Fochi, 2019).

Esse processo de *fetichização* da forma dissocia os meios dos fins, transformando a abordagem em um conjunto de práticas isoladas, desvinculadas de sua origem comunitária e da luta pela democratização da escola pública. Vecchi (2010) adverte que, ao se copiar o que é visível (a beleza dos espaços, a qualidade dos materiais, a presença de arte), sem escutar o que é invisível (os processos, os vínculos, os valores), corre-se o risco de criar uma versão “neutra” e elitista da abordagem.

A esse respeito, Rinaldi (1999) é categórica: Reggio não é um método, mas uma cultura pedagógica relacional, construída em constante escuta com o território. Não há como “transferi-la” de forma integral, mas sim dialogar com seus princípios e reconstruí-los em contextos diversos, respeitando sua essência política.

É o modo como o modelo de Reggio Emilia tem vindo a ser objeto de apropriação em Portugal que constitui o objeto de investigação e reflexão deste estudo, de forma a compreender os contornos do processo, as preocupações que lhe subjazem e, eventualmente, os equívocos, bem como o impacto do mesmo.

Capítulo 4. Estudo exploratório

Nascido na Itália no pós-guerra, o projeto de Reggio Emilia tornou-se famoso no mundo inteiro e passou a ser objeto de estudos de investigadores de diversos países como os EUA, através de Jerome Bruner e Carolyn Edwards, no Brasil através de Joe Garcia e Paulo Fochi e em Portugal através, entre outros, de Júlia Formosinho. Estes são apenas alguns exemplos, mas é crescente a lista de investigadores, professores e comunidades que se aproximam da abordagem reggiana como resposta para as demandas educacionais que surgem em suas comunidades e países.

Conforme já se defendeu neste trabalho, a popularização do modelo de Reggio Emilia gerou uma preocupação entre educadores e investigadores com o chamado *Reggio-likeness*, o uso de alguns elementos da abordagem, mas sem utilizar fundamentos éticos, políticos e epistemológicos da abordagem (Hoyuelos, 2013; Focchi, 2019). É este fenómeno que justifica que se indague como é que o modelo em questão tem vindo a ser objeto de apropriação em Portugal, o que, em termos de referências, obriga a ter em conta duas premissas estruturantes:

- a) Reggio Emilia é um projeto de inspiração democrática e comunitária que foi desenvolvido no contexto pós guerra do Norte da Itália;
- b) Países com culturas diferentes passaram a adotar a abordagem de Reggio Emilia em suas escolas.

Partindo-se destas premissas, questiona-se, então:

1. Porque é que um modelo educativo como o de Reggio Emilia é objeto de atenção e interesse em Portugal?
2. Como é que as conceções de criança, do ambiente como terceiro educador, de documentação pedagógicas e o construto com linguagens desenvolvido por Malaguzzi são percecionados e valorizados como objeto de reflexão?
3. Qual o efetivo impacto do referido modelo quanto ao modo de conceber e operacionalizar o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido nos jardins de infância portugueses?

4. Qual o efetivo impacto do referido modelo quanto ao modo de conceber e operacionalizar o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido nos jardins de infância portugueses?

Assim, constitui o objetivo principal deste projeto, a necessidade de se investigar como o modelo educativo de Reggio Emilia, assente em princípios democráticos e comunitários de educação, influencia as conceções e práticas que tem lugar, em Portugal, em contextos de educação pré-escolar. Pretende-se saber:

- a) como a conceção de infância subjacente àquele modelo, no âmbito do qual se entende que as crianças são cidadãos de pleno direito, produtoras de cultura e participantes nas decisões que lhes dizem respeito, é captada pelos participantes no estudo a realizar;
- b) qual a importância, para os referidos participantes, do princípio do ambiente como terceiro educador;
- c) qual a importância, para os mesmos participantes, da importância estratégica que no modelo educativo de Reggio Emilia se atribui à documentação pedagógica;
- d) qual a importância que se atribui à valorização das manifestações expressivas das criança no modelo de Reggio Emilia e ao modo como estas aí são concebidas e estimuladas;
- e) como é que os participantes no estudo percecionam a dimensão política do modelo educativo de Reggio Emilia;
- f) qual o impacto que, para estes participantes, o modelo educativo de Reggio Emilia assume na formação inicial de educadores de infância, em Portugal.

4.1. Paradigma de investigação

Perante os objetivos acabados de identificar e as razões que os justificam, assume-se que um projeto de investigação como aquele que pretendo realizar se enquadra no paradigma de investigação que Amado (2014) designa por “fenomenológico-interpretativo” (p. 43). Um paradigma que enfatiza que o ato de investigar deve valorizar a “qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não

examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade e frequência” (idem, p. 40).

Ao contrário do paradigma hipotético-dedutivo, o paradigma fenomenológico-interpretativo define-se, em termos ontológicos, por entender que a realidade é “construída *pela* e *na* consciência dos sujeitos em interação; temos, assim, uma realidade social ‘produto’ das opções, da liberdade, das intenções e valores dos sujeitos e, ao mesmo tempo, ‘produtora’ dessas mesmas opções, intenções e valores” (idem, p. 42). Em termos antropológicos, descreve-se o ser humano como influenciado pela sociedade e cultura como também como um agente livre que cria e molda significados dentro dessa realidade, tornando-se assim um produto e produtor da cultura (idem). Finalmente, em termos epistemológicos, valoriza-se a compreensão e interpretação das realidades sociais pelos próprios atores, usando métodos flexíveis adaptados aos contextos sociais, visando particularizar mais do que generalizar e valorizando a representatividade social e teórica, não estatística (idem).

Em suma, a opção pelo paradigma fenomenológico-interpretativo relaciona-se com a necessidade de promover uma pesquisa em educação que seja capaz de abordar a complexidade de um objeto de estudo. Diferentemente do paradigma hipotético-dedutivo, o foco deste reside na capacidade de detalhar especificidades em vez de formular generalizações. As conclusões alcançadas sob este prisma valorizam a representatividade em um contexto social e teórico, baseando-se em critérios de compreensão e relevância, ao invés de se apoiarem em análises estatísticas (Amado, 2017).

Cabe ainda ressaltar que, embora o escopo do presente trabalho não se insira primordialmente dentro do paradigma sócio-crítico, é imperativo reconhecer e enaltecer o inerente poder emancipador da ciência, cuja função permite interpelar as heterogêneas formas de desigualdade da sociedade. Este reconhecimento estende-se à importância indiscutível de um engajamento ideologicamente comprometido no âmbito acadêmico, cuja pertinência política e social se manifesta na capacidade de fomentar reflexões críticas e promover transformações substantivas. Dessa forma, ainda que o presente estudo não se proponha aos pressupostos teórico-metodológicos específicos do paradigma sócio-crítico, reconhece a importância do compromisso ideológico na pesquisa. A ciência não se encontra em um vácuo social, já que está inserida em um

contexto histórico e político específico. As escolhas teórico-metodológicas e os temas de pesquisa são, em si mesmos, atos políticos que refletem os valores e as crenças do pesquisador, sem que isto signifique que, em termos heurísticos, o pesquisador não as vigie, as controle e as potencie como instrumento de interpelação.

Assim, o propósito central do paradigma fenomenológico-interpretativo é o de aprofundar a compreensão sobre como os indivíduos interpretam as suas experiências pessoais e sociais. A abordagem valoriza especialmente os significados que os participantes atribuem a suas experiências, eventos vividos e estados emocionais. Caracteriza-se por sua natureza fenomenológica, a qual prioriza a análise detalhada das experiências vividas pelos participantes, focando-se na percepção individual sobre eventos ou objetos, mais do que na busca por descrições objetivas desses eventos ou objetos (idem).

Sob uma perspectiva ontológica, Guba (1990) sustenta que a abordagem qualitativa reconhece a existência de diversas realidades concebidas como construções mentais influenciadas social e experiencialmente. Como destaca Coutinho (2014), pode-se dizer que este paradigma busca substituir os conceitos positivistas de explicação, previsão e controle pelos conceitos de compreensão, significado e ação.

Além disso, o paradigma investigativo fenomenológico-interpretativo entende os fenômenos sociais como o resultado de um sistema complexo de interações entre os seres humanos entre si (na sociedade) e com o mundo natural. Os fenômenos levam em conta e também produzem as escolhas, intenções e valores dos indivíduos, visto que, antropologicamente, as pessoas produzem e são produto da cultura (Amado, 2017).

Epistemologicamente, o objetivo é entender o complexo mundo das experiências vividas pela perspectiva daqueles que as vivenciam (Coutinho, 2014). Entende-se que o conhecimento é fruto de um processo deliberado que visa não apenas compreender e interpretar um determinado fenômeno de maneira contextual e fundamentada, mas também construir respostas e questões viáveis, priorizando a plausibilidade em detrimento de uma busca intransigente pela verdade. Caracterizado por sua natureza heurística e inclinação qualitativa, o paradigma promove a interpretação de significados de maneira intersubjetiva. Isso ocorre mediante uma interação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, que compartilham significados construídos social e culturalmente, mediados pela linguagem que utilizam (Amado, 2017).

4.2. Estratégia de pesquisa

O projeto de investigação que foi desenvolvido, enquadrado no paradigma fenomenológico-interpretativo, define-se como um estudo exploratório, o qual, segundo Triviños (1987), corresponde a uma estratégia de pesquisa que se justifica quando o investigador:

- a) “parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental” (p. 109);
- b) “deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa que tem em mente realizar” (idem);
- c) necessita de “elaborar um instrumento, uma escala de opinião, por exemplo, que cogita num estudo descritivo que está planejando” (idem);
- d) pretende obter dados preliminares que são necessários para conhecer uma dada realidade ou um dado objeto de estudo, o que significa que, neste sentido, “pode servir para levantar possíveis problemas de pesquisa” (idem).

Neste caso, pode considerar-se que são a primeira e a quarta razões, da lista proposta por Triviños, que melhor se adequam ao projeto que foi desenvolvido. Para além disso, importa reconhecer que a possibilidade de realizar um estudo exploratório fundamenta-se no reconhecimento de que as melhores aprendizagens se realizam quando se parte do que já se sabe, sendo a porta de entrada no projeto de investigação. Deste modo, podem aprofundar-se, posteriormente, os saberes já construídos e colocar novas questões, suficientemente informadas e concetualmente sustentadas, em função das quais se justifica o estudo a realizar (Piovesan e Temporini, 1995)

Será no próximo subcapítulo que serão descritas e justificadas as opções metodológicas que serviram de suporte à recolha e análise dos dados, em função das quais se operacionalizou o estudo exploratório.

4.3. Métodos de investigação

Para responder aos objetivos da investigação, de acordo com os pressupostos do paradigma fenomenológico-interpretativo e as condições relacionadas com um estudo exploratório, optou-se por realizar, em primeiro lugar, a análise da literatura académica que, em Portugal, tem vindo a ser produzida sobre o modelo de Reggio Emilia e a obra de Malaguzzi, para, em segundo lugar se proceder às entrevistas de duas educadoras de infância com prática direta em instituições que assumem aquele modelo como referência, uma das quais passou a assumir, recentemente, o papel de docente numa instituição do ensino superior onde leciona no curso de formação de docentes da Educação Pré-Escolar. A terceira entrevistada foi, igualmente, educadora de infância, assumindo há bastantes anos um trabalho equivalente, no campo da formação, também numa instituição do ensino superior. Esta diversidade de perfis possibilita observar tanto a dimensão prática e quotidiana da pedagogia reggiana, vivida no espaço escolar, quanto a sua dimensão formativa e reflexiva, mediada pela academia. Além disso, os entrevistados partilham uma relação orgânica com a abordagem, seja pela experiência em escolas que integram explicitamente princípios de Reggio Emilia, seja pela função de difundir e discutir tais princípios na formação inicial de educadores.

No caso da análise da literatura académica, o que se pretendeu foi inventariar e analisar o património de trabalhos académicos sobre o impacto do modelo educativo de Reggio Emilia nas conceções e práticas educativas que têm lugar em contextos educativos portugueses relacionados com a Educação Pré-Escolar.

Com esse inventário e a análise subsequente daqueles trabalhos pretendia-se identificar se um tal impacto se verificava e quais as dimensões daquele modelo que, nos trabalhos em causa, assumiam uma maior visibilidade e relevância.

Trata-se de uma iniciativa de natureza heurística que é congruente com a opção pelo estudo exploratório como estratégia de pesquisa e pela subsequente decisão de definir a análise documental como metodologia para operacionalizar o trabalho de investigação propriamente dito, dado que o que se pretendia era utilizar informação existente “em documentos anteriormente elaborados com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões da investigação” (Afonso, 2005, p. 88).

Antes de iniciar a análise documental propriamente dita, afigurava-se como uma hipótese exequível, a opção por circunscrever o trabalho de pesquisa, apenas, à análise dos trabalhos académicos, o que não veio a acontecer por um conjunto de razões adiante será explicitado. De qualquer modo defende-se, tal como propõe De Ketele e Roegiers (1999) argumentam, que a análise da literatura científica que se produz no interior de um determinado campo permite elaborar e configurar uma problemática teórica, confirmando-se, assim, a coerência do vínculo entre esse tipo de análise e o caráter exploratório do estudo.

Foi a partir da base de dados RCAAP - Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal que utilizando dois tipos de palavras-chave, «Reggio Emilia» e «Malaguzzi», se tentou aceder às teses de doutoramento, às dissertações de mestrado e aos artigos científicos publicados sobre o modelo educativo de Reggio Emilia, relacionados, apenas, com a realidade educativa portuguesa.

Na figura nº 1, pode-se contabilizar o número de teses de doutoramento, de dissertações de mestrado e de artigos científicos disponíveis na RCAAP¹ que poderiam constituir-se como potencial objeto de análise.

Publicações	Palavra-chave «Reggio Emilia»	Palavra-chave «Malaguzzi»	Total das publicações selecionadas
Doutoramento	02	00 ²	02
Mestrado	26	04	30
Artigos	04	03	07
TOTAL	32	07	39

Fig. 1

Os números expostos no quadro da fig. 1 não correspondem ao número de publicações disponíveis no RCAAP. Há 32 teses de doutoramento inventariadas (10 referentes à primeira palavra-chave e 12 referentes à segunda), há 81 dissertações de

¹ No RCAAP existem ainda mais duas categorias de publicações, as «monografias relacionadas com a conclusão de licenciaturas» e «outros». As primeiras não foram objeto de análise porque, hoje, têm a ver, sobretudo, com a realidade educativa do Brasil, daí que só tenha identificado uma monografia realizada em Portugal, enquanto as segundas não só suscitavam dúvidas quanto ao estatuto das publicações em causa, como na sua totalidade correspondiam, apenas, a duas publicações.

² Há uma referência a uma das teses que já havia sido referida a partir da palavra-chave «Reggio Emilia», o que justifica que não seja contabilizada.

mestrado (52 relacionadas com «Reggio Emilia» e 29 com «Malaguzzi») e 46 artigos científicos (35 mais 11). Isto significa que há um significativo número de publicações que se relacionam com a realidade educativa brasileira que não é passível de ser enquadrado no conjunto de trabalhos que foram objeto de análise, uma vez que o estudo se restringia à realidade educativa portuguesa.

Os números expostos no quadro da fig. 1 não correspondem ao número de publicações disponíveis no RCAAP. Há 32 teses de doutoramento inventariadas (10 referentes à primeira palavra-chave e 12 referentes à segunda), há 81 dissertações de mestrado (52 relacionadas com «Reggio Emilia» e 29 com «Malaguzzi») e 46 artigos científicos (35 mais 11). Isto significa que há um significativo número de publicações que se relacionam com a realidade educativa brasileira que não é passível de ser enquadrado no conjunto de trabalhos que foram objeto de análise, uma vez que o estudo se restringia à realidade educativa portuguesa.

Partindo das palavras-chave selecionadas e da opção por se estudar as publicações relacionadas com contextos educacionais, atores e problemáticas circunscritas a Portugal, construíram-se três quadros: um relacionado com as teses de doutoramento (fig. 2), outro relacionado com as dissertações de mestrado (fig. 3) e outro, ainda, relacionado, com os artigos científicos (fig. 4).

Teses de doutoramento	Análise global
Silva, Mary Katherine (2023). O papel do educador de infância no desenvolvimento das Artes Visuais: Desenho de um projeto de diálogo com as artes numa galeria e numa sala do Jardim de Infância. Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa	Trata-se de uma tese em Belas-Artes, na especialidade de Ciências da Arte e do Património, onde o modelo educativo de Reggio Emilia é mobilizado a partir da reflexão e do trabalho que aí se desenvolve no campo das artes, em particular no espaço dos ateliês, onde educadores e artistas plásticos trabalham com as crianças. Nota: É esta tese que é referenciada no RCAAP tanto quando se utiliza a palavra-chave «Reggio Emilia» como
Kot-Kotechi, Ana Maria (2013). Modelos curriculares na educação de infância: O enfoque na expressão dramática - da teoria às práticas. Funchal: Universidade da Madeira	O modelo educativo de Reggio Emilia é objeto de uma caracterização cuidada e sustentada em torno das categorias: (i) perspetiva histórica e sociocultural; (ii) perspetiva pedagógica e (iii) perspetiva curricular, assumindo, no entanto, uma função subsidiária no conjunto da tese cujo foco principal é o da Expressão Dramática. A relação entre esta problemática e o modelo educativo em questão faz sentido, ainda que os nexos entre ambas não sejam objeto explícito de reflexão.

Fig. 2

Dissertações de mestrado	Análise global
1. Varela, Helder (2009). A procura de uma identidade: Modelos pedagógicos e curriculares em educação de infância. Vila Real: UTAD.	Trata-se de um mestrado académico, onde se identificam e caracterizam modelos curriculares relacionados diretamente com a Educação Pré-Escolar. Estamos perante uma reflexão estruturante sobre o modelo de Reggio Emilia, onde se valorizam dimensões como a relação crianças-adultos, a importância educativa das

	Artes e a relação com a pluralidade das linguagens, a centralidade do trabalho de projeto e o trabalho educativo nos ateliês que, para o autor, é “talvez o que mais se destaca à primeira vista, pela sua originalidade” (p. 255), no momento em que valoriza a mobilização dos “artistas plásticos nas escolas de Reggio Emilia em ateliês de pintura e escultura” (ibidem).
2. Buhler, Inês (2012). Um percurso ao nível da escrita vivido com um grupo de 5 anos. Porto: ESEPF	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. O modelo de Reggio Emilia é, neste caso, referido como um dos modelos curriculares de referência da Educação Pré-Escolar, assumindo um papel subsidiário no âmbito da dissertação.
3. Cabral, Helena (2012). Caminho(s) de profissionalização: Os contributos teóricos e práticos de um estágio pedagógico ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB. Porto: ESEPF.	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. O modelo de Reggio Emilia é, neste caso, referido como um dos modelos curriculares de referência da Educação Pré-Escolar, assumindo um papel subsidiário no âmbito da dissertação.
4. Louro, Daisy (2013). Aprender a escutar as crianças. Coimbra: ESEC	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. Mais do que uma referência subsidiária, o modelo de Reggio Emilia, assume aqui o papel de instrumento de reflexão e de análise sobre três fatores: (i) documentação pedagógica; (ii) Organização do Espaço e (iii) Relação com a Comunidade.
5. Ruivo, Mafalda (2014). Relatório Final. Coimbra: ESEC	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. Mais do que uma referência subsidiária, o modelo de Reggio Emilia, assume aqui o papel de instrumento de reflexão e de análise sobre o papel estratégico da documentação pedagógica.
6. Ferreira, Joana Pereira (2014). Organização do espaço - Materiais em creche e Jardim de Infância. Santarém: ESES.	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. O modelo de Reggio Emilia é, neste caso, referido como um dos modelos curriculares de referência da Educação Pré-Escolar, assumindo um papel subsidiário no âmbito da dissertação.
7. Guimarães, Patrícia (2014). O contributo da documentação pedagógica para compreender, estimular e tornar visível as aprendizagens das crianças. Braga: UM.	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. O modelo de Reggio Emilia é abordado como uma referência estruturante do mesmo, dada a problemática que é abordada no relatório.
8. Freitas, Lídia (2015). Fotografia pedagógica na ação pedagógica e no desenvolvimento profissional do educador de infância. Porto: ESEPF	Trata-se de um mestrado académico no domínio da Supervisão Pedagógica. O trabalho educativo em Reggio Emilia é abordado como contexto inspirador da utilização da fotografia para se divulgar e refletir sobre projetos de ação pedagógica.
9. Salgado Marta (2015). Projetando aprendizagens. Coimbra: ESEC.	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. Neste caso, o modelo de Reggio Emilia é utilizado para se validar a importância quer do Trabalho de Projeto quer da Documentação Pedagógica.

10. Tavares, Ana Sofia (2015). Lá fora também se aprende: A articulação com a comunidade no Jardim de Infância. Lisboa: ESEL.	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. O modelo de Reggio Emilia é, neste caso, referido como um dos modelos curriculares de referência da Educação Pré-Escolar, assumindo um papel subsidiário no âmbito da dissertação.
11. Pereira, Ana Raquel (2015). Articulações educativas entre a educação pré-escolar e o ensino do 1º Ciclo: A construção de um puzzle. Coimbra: ESEC.	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. O modelo de Reggio Emilia é abordado como instrumento de referência da análise e reflexão da autora sobre: (i) o espaço como terceiro educador; (ii) tempo educacional; (iii) a pedagogia da escuta; (iv) trabalho de projeto e contextualização curricular; (v) documentação pedagógica e (vi) valorização da voz das crianças e da pedagogia da participação.
12. Carmo, Maria (2015). A importância dos hábitos de leitura no desenvolvimento da oralidade. V. N. Gaia: Instituto Superior Politécnico de Gaya.	Trata-se de um mestrado académico que aborda o modelo de Reggio Emilia como um dos modelos curriculares de referência da Educação Pré-Escolar, assumindo um papel subsidiário no âmbito da dissertação.
13. Lima, Anátide Santos (2016). O projeto do espaço educativo: O kindergarten na génese da escola contemporânea de Herman Hertzberger. Porto: FBAUP	Trata-se de um mestrado académico realizado na Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto, mobilizando a função distributiva e social do espaço de Malaguzzi.
14. Rodrigues, Maria de Fátima Gomes (2016). Relatório Final: As «cem» aprendizagens da criança: A estória de uma experiência na Educação Pré-Escolar e 1º CEB. Coimbra: ESEC.	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. O modelo de Reggio Emilia é abordado como instrumento de referência da análise e reflexão da autora sobre as cem linguagens como artefacto concetual para se valorizar a educação artística no Jardim de Infância.
15. Paiva, Mariana Sobral (2017). As interações adulto-criança, num contexto de Jardim de Infância, como fator influenciador das ações das crianças. Lisboa: ESEL.	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. O modelo de Reggio Emilia é abordado como instrumento de referência da análise e reflexão da autora sobre o contributo de Malaguzzi para a afirmação de uma pedagogia das interações.
16. Rodrigues, Sílvia (2018). Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar. Bragança: ESEB.	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. O modelo de Reggio Emilia é, neste caso, referido como um dos modelos curriculares de referência da Educação Pré-Escolar, assumindo um papel subsidiário no âmbito da dissertação.
17. Lóio, Maria Miguel da Silva (2018). Autonomia e bem-estar no Jardim de Infância: um olhar da Pedagogia Waldorf e Abordagem Reggio Emilia - Um estudo de caso. Aveiro: DEP-UA.	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. O modelo de Reggio Emilia é abordado como instrumento de referência da análise e reflexão da autora sobre: (i) o espaço como terceiro educador; (ii) o domínio das expressões e (iii) a autonomia das crianças.
18. Pereira, Andreia Sofia Costa (2019). A documentação pedagógica no Trabalho de Projeto. Coimbra: ESEC	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. O modelo de Reggio Emilia é abordado como instrumento de referência da análise e reflexão da autora sobre a documentação pedagógica.
19. Silva, Rute (2019). A aquisição de novos significados na Educação Pré-Escolar através da escrita ativa. Coimbra: ESEC.	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. O modelo de Reggio Emilia é abordado como instrumento

	de referência da análise e reflexão da autora sobre: (i) a importância da escuta ativa; (ii) a importância do Trabalho de Projeto e (iii) as cem linguagens.
20. Lima, Cristiana (2021). O design emocional e a influência da escolha da creche. Braga: U.M.	Trata-se de um mestrado académico que aborda de forma breve e sucinta o modelo de Reggio Emilia como um dos modelos curriculares de referência da Educação Pré-Escolar, assumindo um papel menor no âmbito da dissertação.
21. Delgado, Catarina (2023). Contributo do espaço «Atelier» para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Lisboa: ESEL.	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. O modelo de Reggio Emilia é abordado como uma referência estruturante do mesmo, dada a problemática que é abordada no relatório.
22. Pinto, Ana Margarida Duarte (2023). Relatório de Estágio da Prática Pedagógica Supervisionada. Porto: ESEP.	Trata-se de um relatório que se enquadra num mestrado profissionalizante, onde se relata e reflete sobre as práticas de ensino supervisionadas que a autora do relatório protagonizou. O modelo de Reggio Emilia é, neste caso, referido como um dos modelos curriculares de referência da Educação Pré-Escolar, assumindo um papel subsidiário no âmbito da dissertação.

Fig. 3

Para além das publicações acabadas de mencionar, identificaram-se, ainda, mais oito dissertações/relatórios de mestrado que integram o inventário da RCAAP, nos quais, no entanto, não há qualquer referência ao modelo de Reggio Emilia, ainda que todos eles tenham como referência o trabalho educativo na Creche ou no Jardim de Infância. Nesta categoria de publicações enquadram-se as seguintes dissertações/ relatórios:

1. Araújo, Eliana (2012). Relatório de Estágio de Qualificação Profissional. Porto: ESEP;
2. Pereira, Sandra (2013). Reflexões sobre a Creche: A Pedagogia Social como ponto de partida... e de chegada. Lisboa: FEP - UCP.
3. Moreno, Ana Emanuela (2017). Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB. Bragança: ESEB.
4. Pereira, Sara Filipa (2019). Potencialidades das comunicações das crianças para a construção de aprendizagens num Jardim de Infância. Lisboa: ESEL.
5. Oliveira, Simone da Silva (2022). Currículo e campos de experiências: Contributos de um estudo exploratório para as práticas pedagógicas da Educação Infantil Brasileira. Braga: IE - UM.
6. Cunha, Ana Rita (2024). Nós temos de dormir porque as professoras precisam de ir almoçar”: Conceções das crianças e da equipa educativa sobre a sesta no Jardim de Infância. Lisboa: ESEL.
7. Lima, Beatriz (2024). Participação das famílias na rotina do Jardim de infância: Características e estratégias usadas. Lisboa: ESEL.

8. Fernandes, Raquel Ferreira (2025). A música como linguagem artística de expressão, criatividade e afeto: Regressar às práticas pedagógicas na Educação de Infância. Porto: ESEP.

Finalmente, no quadro da fig. 4 apresentam-se os artigos científicos que foram objeto de análise.

Artigos científicos	Análise global
1. Martins, Vítor Tavares (2003). Para um projeto educativo. <i>Millenium</i> , 27.	Um pequeno texto de Malaguzzi é o pretexto para iniciar uma reflexão sobre a noção de projeto educativo.
2. Sousa, Jesus Maria; & França, Ana Maria (2014). Que avaliação na educação de infância? <i>Interações</i> , 32, 40-53.	O modelo de Reggio Emilia é mencionado como uma referência subsidiária.
3. Castanheira, Neusa; Oliveira, Marta; & Ferreira, Ângela (2017). A educação por Ken Robinson: Academia versus Opinião Pública. <i>Internet Latent Corpus Journal</i> , V. 7, nº 1, 28-44.	As autoras tendem a identificar as ideias de Ken Robinson sobre educação com ideias e projetos pedagógicos de referência, um dos quais é o modelo de Reggio Emilia.
4. Araújo, Sara Barros (2017). Para uma visão triangular dos direitos em creche: Análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi. <i>Em aberto</i> , v. 30, nº 100, 131-144.	Uma reflexão cuja principal referência é um texto de L. Malaguzzi, onde se defende a interconexão entre os direitos das crianças, dos educadores e das famílias.
5. Paiva, Mariana; Lino, Dalila; & Almeida, Ana Maria (2019). A interação adulto-criança e a promoção da competência de escolha e de resolução de problemas com crianças de 4 e 5 anos. <i>Da investigação às práticas</i> , v. 9, nº 1, 20-34.	O modelo de Reggio Emilia é mencionado como referência subsidiária.
6. Figueiredo, Maria Pacheco (2021). Exploração da perspectiva de professor/a investigador/a em projetos contemporâneos de Educação de Infância. <i>Millenium</i> , 2 (Ed. Especial 9), 297-306.	O modelo de Reggio Emilia é mencionado como referência subsidiária e pontual.
7. Ribeiro, Cristiana; Almeida, Cláudia; Castro, Ana (2024). O direito à participação das crianças na abordagem Reggio Emilia: Uma perspectiva integrada sobre o modelo de Laura Lundy. <i>Cadernos de Educação de Infância</i> 132, 5-14.	Trata-se de um artigo onde se reflete sobre a participação das crianças, a partir do modelo de Reggio Emilia.

Fig. 4

Foi a partir da análise efetuada, cujos resultados serão objeto de discussão no próximo capítulo, que se teve acesso a um conjunto de informações que serviram de suporte à elaboração do plano das entrevistas a realizar.

A entrevista é “uma técnica de recolha de dados que pode ser definida como “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (Amado & Ferreira, 2014, p. 207) que, de acordo com Amado e Ferreira, citando Quivy e Campenhoudt, é o método

mais adequado para se proceder “à análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados” (ibidem). Trata-se, igualmente, de uma técnica exigente tendo em conta que não pode dissociar-se do fato dos entrevistados produzirem discursos, decorrentes da sua leitura e reflexão sobre as experiências vividas, a partir daquilo que são e daquilo que sabem. Se é necessário que o investigador respeite tais singularidades, é necessário que, posteriormente, não se esqueça da necessidade de manter um registo interpelativo face às mesmas.

Há vários tipos de entrevistas que implicam pressupostos, instrumentos e orientações diferentes ao nível da sua condução. Assim, podemos identificar a “entrevista estruturada ou diretiva” (idem, p. 208) que se centra “num tema determinado e restrito (...) acerca do qual o investigador, frequentemente, já possui um conhecimento prévio” (ibidem). Podemos identificar, igualmente, a “entrevista informal” (idem, p. 210) que se caracteriza pela ausência de um plano prévio que visa, acima de tudo, promover uma “‘troca de ideia’ acerca do *vivido* (que podia não ser o imediato, nem simplesmente o observado)” (ibidem). Finalmente, identifica-se a “entrevista não estruturada ou não-diretiva” (idem, p. 209), no âmbito da qual o roteiro das questões a colocar aos entrevistados não é um roteiro fechado, dado que a complexidade dos assuntos e das situações, implica uma maior abertura às intervenções dos investigados. Diríamos, como referem Amado e Ferreira (idem), que neste tipo de entrevista “o investigador pretende centrar-se nas narrativas/perspetivas dos participantes” (ibidem), sem o subjugar ao enquadramento concetual prévio que justifica o projeto de pesquisa.

No caso do estudo que nesta dissertação se revela, as entrevistas, de natureza semi-estruturada, foram conduzidas com base em três roteiros diferentes (Ver Anexo 1), o que permitiu equilibrar a comparabilidade dos dados – assegurada pela presença de eixos comuns a todos os participantes – com a abertura necessária para que emergissem narrativas pessoais e dimensões imprevistas. Esta escolha metodológica favoreceu a espontaneidade dos relatos e a possibilidade de explorar em profundidade os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

A análise dos dados foi realizada à luz do paradigma fenomenológico-interpretativo, que privilegia a compreensão das experiências vividas a partir das interpretações dos próprios atores. Não se pretendeu verificar a existência ou ausência de uma aplicação “fiel” de Reggio Emilia em Portugal, mas sim interpretar como os

princípios da abordagem são apropriados, ressignificados e traduzidos em concepções, e eventualmente práticas concretas, considerando os contextos socioculturais em que se inserem.

Para orientar a recolha e a análise dos dados, definiram-se seis eixos centrais, inspirados nos pilares da abordagem reggiana e na literatura de referência:

1. **A imagem da criança como sujeito ativo e ético** – compreender como a infância é concebida, valorizada e integrada nas práticas pedagógicas.
2. **O ambiente como terceiro educador** – analisar a intencionalidade e o papel do espaço físico e simbólico na aprendizagem.
3. **A documentação pedagógica** – explorar a função investigativa, comunicativa e democrática dos registos pedagógicos.
4. **As cem linguagens da criança** – identificar como se promove a multiplicidade de formas de expressão e conhecimento.
5. **A escola como espaço de participação política** – refletir sobre o lugar da instituição educativa como instância democrática e comunitária.
6. **A formação de educadores** – investigar de que modo a abordagem influencia a preparação e o desenvolvimento profissional de educadores e professores.

Estes eixos constituem a matriz analítica do estudo, permitindo tanto a leitura individual de cada entrevista quanto a construção de uma visão comparativa e transversal sobre o modo como a abordagem de Reggio Emilia é reinterpretada no contexto português.

Capítulo 5. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo começarei por apresentar os resultados da análise da literatura académica atrás referida. Perante os dados referentes à análise global dos dados que se expõe nos quadros das figuras 2, 3 e 4 constata-se que, em Portugal, o modelo de Reggio Emilia parece ser um modelo educativo:

- a) com uma presença curricular inequívoca nos cursos de formação de educadores de infância, como os relatórios finais, relacionados com os momentos de Prática de Ensino Supervisionada, o demonstram;
- b) cuja importância como objeto de investigação não assume uma relevância equivalente;
- c) que apesar de se constituir como referência da reflexão sobre problemáticas como o protagonismo, a autonomia e a participação das crianças; o papel dos educadores e a importância de uma pedagogia da escuta ativa; o papel que se atribui às Artes como oportunidade educativa, relacionado com a centralidade que se atribui à exploração das linguagens como instrumentos de apropriação e de partilha; a assunção do espaço como terceiro educador; a visão estratégica sobre a documentação pedagógica ou o trabalho de projeto e a gestão contextualizada dos desafios educativos, é, também, objeto de referências subsidiárias que se limitam a breves caracterizações, quantas vezes excessivamente genéricas, sobre Reggio Emilia como modelo curricular ao nível da Educação Pré-Escolar, em conjunto com o modelo de High Scope ou do Movimento da Escola Moderna (MEM). Identificam-se, ainda, trabalhos que se limitam a mobilizar o modelo de Reggio Emilia como uma espécie de instrumento decorativo.

Se a análise da literatura realizada comprova a importância do modelo de Reggio Emilia como património estabelecido ao nível da formação de educadores de infância, não permite, contudo, esclarecer, só por si, o modo como este modelo é objeto de abordagem nos espaços de formação vocacionados para a capacitação desses profissionais. Dito de forma mais rigorosa, para se poder aprofundar a reflexão sobre o modo como os trabalhos académicos analisados seria necessário empreender um trabalho de pesquisa que obrigava a entrevistar os seus autores ou, no caso das

dissertações/relatórios de mestrado, os próprios orientadores. Não sendo viável fazê-lo, decidiu-se circunscrever os referidos trabalhos à análise global, cujos resultados se expõem, os quais permitem balizar e configurar um conjunto de questões que serviram de fundamento quer às entrevistas que foram realizadas com três especialistas, selecionadas para o efeito, quer ao próprio processo de análise destas entrevistas.

Cada uma das participantes representa perspetivas singulares nos campos da liderança institucional, prática docente e formação de futuros educadores. O que se pretendia era que esta diversidade de vozes permitisse construir uma leitura abrangente sobre como o modelo de Reggio Emilia tende a ser apropriado, ressignificado e tensionado no contexto português.

A entrevistada **A** é coordenadora de uma escola que se caracteriza pelo envolvimento dos docentes e funcionários em iniciativas marcadas pelo experimentalismo pedagógico, as quais estimulam a partilha de reflexões e a colaboração entre todos. A visita realizada de estudo a Reggio Emilia enquadra-se neste tipo de cultura organizacional, correspondendo, mais do que à expressão de um vínculo, a um desafio e a uma indagação.

A entrevistada **B**, trabalhou durante alguns anos nessa escola, fez parte do grupo que realizou aquela visita e, no momento da entrevista, encontrava-se no primeiro ano de trabalho num curso de formação inicial de docentes da educação pré-escolar

A entrevistada **C** foi convidada a participar no estudo devido à sua larga experiência como docente de uma instituição do ensino superior, relacionada com o domínio da formação de educadoras de infância.

Em conjunto, as três entrevistas compõem um mosaico que permite compreender não apenas de que modo a abordagem reggiana atravessa e inspira práticas pedagógicas em Portugal, mas também como é reinterpretada a partir das especificidades locais, nomeadamente ao nível do trabalho em sala e à formação académica.

Por fim, importa referir que as entrevistas ocorreram dias e contextos diferentes, não havendo incidentes a reportar. Posteriormente, os depoimentos que foram gravados, acabaram por ser transcritos e sido submetidos a um processo de análise de conteúdo, o qual, segundo Amado, Costa e Crusoé (2014) permite,

“além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspirada nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção”(p. 304-305).

É de acordo com esta dinâmica que, segundo Amado, Costa e Crusoé (2014), a análise de conteúdo operacionaliza-se em função do seguinte conjunto de etapas:

- a) “Definição do problema e dos objetivos do trabalho;
- b) Explicitação de um quadro de referência teórico;
- c) Constituição de um corpus documental;
- d) Leitura atenta e ativa;
- e) Formulação de hipóteses;
- f) Categorização” (p. 309).

Tendo já descrito e discutido todas as etapas atrás descritas entre a alíneas a) e e), importa, agora, abordar, apenas, o processo de categorização que se iniciou com uma leitura flutuante que visou promover um primeiro contato com os sentidos das perspectivas dos participantes (idem). Foi no momento seguinte que se iniciou a construção propriamente dita de categorias de análise, a partir do recorte dos depoimentos das entrevistadas. Ainda que não existisse um sistema de categorias prévio, isso não significa que não existisse um quadro de referências que se configura em torno do quadro teórico subjacente à construção desta dissertação, das finalidades do estudo e das questões contidas nos três roteiros das entrevistas (Anexo 1).

Tal como ocorre em processos equivalentes, à medida que o processo de análise avançava, as categorias foram sendo reformuladas e/ou incluindo subcategorias, num processo que resultou quer do “recorte e diferenciação vertical” (idem, p. 319) que se produziu em torno de cada entrevista, quer, posteriormente, do “reagrupamento e comparação horizontal dos recortes feitos na fase anterior” (ibidem). Na fase da diferenciação vertical, o que se pretendeu foi identificar expressões-chave em função das quais se agrupam as partes dos depoimentos que são congruentes com as mesmas. Tal

como é referido por Amado, Costa e Crusoé (idem), tais expressões são ditadas “pela interpretação do conteúdo, mas, ao mesmo tempo, eles decorrem dos objetivos e dos temas dos diferentes blocos presentes no guião da entrevista” (p. 323). Na fase seguinte, passou-se “às leituras horizontais que permitem a ‘comparação constante’ das unidades de significação (palavra, proposição, tema ou incidente) com sentido igual ou próximo entre os diversos documentos” (ibidem). Estamos, assim, perante a fase interpretativa da análise do conteúdo, a qual se afirma e desenvolve como uma fase reinterpretativa.

O produto final resultou, por isso, de um processo onde a leitura dos depoimentos (Cf. Anexos 2, 3 e 4) e a seleção das suas partes mais significativas correspondeu, constantemente, a um processo de interpelação e validação dos critérios e das categorias e subcategorias de análise.

Foi este produto final que esteve na origem do material (Cf. Anexo 5) que permitiu a interpelação e discussão dos depoimentos, cujo resultado se apresenta neste subcapítulo, organizado em função de duas preocupações maiores: (i) o impacto do modelo educativo de Reggio Emilia nas concepções e práticas que têm lugar na Educação Pré-Escolar e (ii) o impacto do modelo de Reggio Emilia ao nível da configuração da formação de educadoras de infância.

5.1. O impacto do modelo educativo de Reggio Emilia nas concepções e práticas que têm lugar na Educação Pré-Escolar

A abordagem do impacto referido no título desta secção resulta da análise de conteúdo dos depoimentos das entrevistadas, em particular quando estes depoimentos se referem à importância do modelo de Reggio Emilia (RE), à visita que duas daquelas entrevistadas realizaram e, de forma mais específica, às reflexões sobre a concepção de criança, sobre o ambiente como terceiro educador, sobre a documentação pedagógica e sobre o que Malaguzzi designa por cem linguagens.

Um dado que se evidencia nos discursos das três entrevistadas releva do reconhecimento que o modelo de RE é objeto de apropriação em função da sua intersecção com outros modelos educativos. Como reconhece a entrevistada A

depois foi um processo, ao longo da minha formação profissional, um processo às vezes individual e às vezes até um bocado solitário, de procurar informação

sobre a abordagem Reggio Emilia. Mas foi algo que sempre me interessou e que eu sempre me identifiquei na minha prática com alguns dos princípios dessa abordagem. Claro que também tenho, como já disse anteriormente, também tenho outros modelos, outras abordagens que têm algumas similitudes, não é? Porque são abordagens participativas, são abordagens que têm em comum a imagem de uma criança ativa, competente, E, portanto, como a pedagogia da participação e porque eu também, como tive formação com a professora Júlia Formosinho, obviamente que influenciou muito a minha prática, não é? E a minha construção da minha profissionalidade. Há outros aspectos que eu acho muito interessantes no Movimento de Escola Moderna, nomeadamente na parte social, na parte da democratização da educação, na sala democrática e no olhar a criança na sua individualidade, no seu coletivo (A, p. 92).

Para a entrevistada B, para quem o projeto de RE é um projeto inspirador, há outros tão ou mais importantes, como, por exemplo, o Dewey, com a Pedagogia da Participação, o Kilpatrick, em que tu vês que há ali uma iniciativa grande em termos de participação da criança e de como é que isso se fazia. Tens a Montessori da parte sensível, etc. E, sim, tens Reggio que foi uma experiência espetacular a seguir à Segunda Guerra Mundial (B, p.110).

Para a entrevistada C, a partir da sua experiência como formadora, a qual a obriga a visitar estudantes que estagiam nos mais diversos jardins de infância,

não encontro uma que me diga que é, pura e simplesmente, só Reggio Emilia. Hoje em dia, nós vemos as educadoras a irem beber muito de vários modelos curriculares, High Scope, MEM, Reggio, mas muitas das vezes não têm ainda a capacidade de mudar. Eu acho que elas têm a capacidade, mas às vezes não conseguem identificar de forma clara. Eu fiz esta opção porque concordo com este princípio do Reggio, tenho na minha sala esta dinâmica porque me identifico com isto do MEM, porque preconizo isto do High Scope e, portanto, tenho alguma dificuldade em chamar os nomes às coisas. E, portanto, em termos pedagógicos, eu acho que há, assim, uma mescla muito grande no dia-a-dia das educadoras de trabalhar em vários modelos (C, p. 133).

Se este é um dado relevante sobre a influência do modelo de RE nas conceções e práticas que têm lugar na Educação Pré-Escolar, há um outro que se afirma a partir do

reconhecimento de que aquele modelo tem de ser objeto de apropriação contextualizada. É a entrevistada B que exprime a perspectiva mais convicta acerca de uma tal possibilidade quando afirma que

Eu não percebo como é que há escolas que dizem que são Reggio Emilia e escolas que são Montessori, escolas que são não sei o quê. Ouve, cada escola tem que viver pela sua experiência, no seu contexto, com o seu conhecimento, que deve ser bom, também tem história que deve estar lá, mas adaptada ao momento, àquele tipo de interesses e valores em que esse espaço acredita. Como é que eu te vou dizer que sou Reggio? Porquê? Aliás, a questão da cultura, quando entrou aqui, a questão das artes, etc, entraram vindas de um grupo de malta que lutou pelo 25 de Abril e que estas eram áreas bastante importantes de formação (B, p. 108).

Isto não significa que a mesma entrevistada recuse a importância do modelo de RE, tal como ela própria o reconhece.

Não, estou a dizer que foi porque é mentira [resposta ao comentário «Régio, não chegou nem a ser uma provocação, isso partiu de vocês», por parte da entrevistadora.] (...) Estou-me a lembrar das caixas de luz. Nós inspiramo-nos em Régia com as caixas de luz. Mas já as projeções, não. Nós sempre tivemos projetores e uma coisa que sempre fizemos foi projeções e aquela brincadeira do projetar e a sensação que a criança tem quando há da escala. Por exemplo, nós tivemos um projeto em que trabalhamos com Alvarado e ele trabalha muito a questão das escalas. E nós, por exemplo, desenhamos em pequena escala Isto depois justificar a relação com o Alvarado e projetamos em grande escala. E depois a criança teria que pintar na parede por cima aquele desenho que tinha feito. Tens várias influências, não é? Tens influências de arquitetura, neste caso foi um arquiteto, foi o Alvarado. Mas, sei lá, eu não consigo dizer que... (B, p. 109)

Como se constata, a referida entrevistada enquadra a influência de RE num conjunto de outras influências e vivências, sem que isso corresponda necessariamente à menorização do modelo ou mesmo do contributo de Malaguzzi.

Claro que Reggio... Malaguzzi que era uma pessoa assim, era uma pessoa com os valores muito estruturados, além de mais ter um bom nível cultural, fez um trabalho magnífico. E teve materiais, lá está, materiais simples, que depois com

malta de arquitetura e malta de desenho, alguns eu estive lá com eles, criaram e lapidaram, limparam e criaram então objetos mais, como aqueles sacos de objetos de madeira que eles têm, e que tu, por exemplo, aqui também já fizemos o mesmo com o tacho de madeira (B, p. 109).

e o Malaguzzi foi de facto alguém que teve um visionamento ótimo e que conseguiu agregar várias pessoas diferenciadas da comunidade para o trabalho de um bem comum que era a educação (B, p.105).

Outra das entrevistadas que corrobora esta perspetiva é a entrevistada A, quando afirma que

(...) não se pode pegar na abordagem Reggio Emilia e transpor para a nossa realidade nas nossas escolas. Agora, a inspiração no sentido da abordagem e os principais fundamentos da abordagem, isso eu acho que faz todo o sentido. Isso é que faz sentido essa... essa inspiração na forma de como é que a criança é o cidadão ativo e como é que realmente podemos dar visibilidade a esse cidadão. Acho que é isso, não é nada da parte técnica, não (A, p. 103).

É também esta entrevistada que se refere à importância que é necessário atribuir à dimensão política e comunitária do projeto de Reggio Emilia.

Também achei muito interessante a forma como ele [O projeto de Reggio Emilia] apareceu, a forma como ela foi criada pelas famílias no pós-guerra, na democratização da educação. E isso também foi algo que me chamou muito a atenção logo de início (A, p. 92).

Face a este conjunto de depoimentos é possível constatar que, para as entrevistadas, Reggio Emilia é um projeto cuja relevância não pode ser dissociada das preocupações e respostas de outros projetos que, na sua perspetiva, partilham um conjunto de preocupações e respostas comuns.

É, provavelmente, nos depoimentos das duas entrevistadas que visitaram Reggio Emilia que a questão do impacto deste modelo educativo nas conceções e práticas da Educação Pré-Escolar pode ser aprofundada. A avaliação de ambas é positiva. Para a entrevistada B

Olha, eu gosto de ver tudo. Reggio Emilia era um sítio que eu já queria ir há muito tempo. Como é óbvio, é um assunto, é um projeto, e bem, e é uma situação, uma experiência de grande nível, que resultou muito bem naquele tempo e que foi uma experiência muito positiva, não é? E sim, é um exemplo

em termos de como é que se pode resolver a questão a nível da primeira infância com alguém que é lúcido e que consegue culturalmente fazer esse envolvimento (B, p. 111).

Para a entrevistada A, por sua vez, “a visita a Reggio Emilia foi importante no sentido de observar *in loco* o espaço, o Centro Internacional de Loris Malaguzzi, que tem várias exposições, de várias documentações sobre os trabalhos que foram efetuados ao longo do tempo” (A, p. 89).

Quanto ao impacto, constata-se que se afirma a necessidade de ter acesso a outros modos de fazer³, a validar conceções e práticas, partindo do contexto original⁴, a compreender dimensões do projeto de RE que se desconhecia⁵ ou a contribuir para o aperfeiçoamento profissional⁶. Uma outra dimensão do impacto que é valorizada pela entrevistada A diz respeito à oportunidade de reflexão que a visita suscitou, a qual foi partilhada com as colegas que a acompanharam.

como Equipa, foi muito importante irmos toda a equipa, não é? Porque criou também um espaço de construção, de conhecimento comum, não é? E possibilitou várias discussões, várias trocas de opiniões, partilhas, que é diferente estar naquele espaço, e fazê-lo fora daquele espaço (A, p. 90).

Esta é uma perspetiva que a entrevistada B corrobora, no momento em que afirma que “fui e gostei muito e gostei de ver, gostei de falar com os colegas, gostei de perceber, gostei de ver” (B, p. 111).

Se o balanço da visita foi positivo, isso não significa, contudo, que, pelo menos, para estas duas entrevistadas, a visita tenha estado na origem de mudanças substantivas ao nível das suas práticas. A entrevistada A, ainda que reconheça que se notou “alguma influência na forma como eu também ia elaborando a documentação pedagógica

³ “Eu fui a Régio e gostei imenso das experiências que estavam lá. Há sempre algumas “receitas”, não é?” (B, p. 109)

⁴ aquele dia que nós passamos no Centro Internacional deu-nos uma perspetiva mais real, nós tínhamos a perspetiva teórica, e ali podemos ver na prática, por exemplo, a documentação pedagógica e a forma que uma documentação pedagógica pode ser feita (A, p. 90).

⁵ (...) com a visita a RE percebe-se claramente, no centro de Loris Malaguzzi, que aquele ambiente também é extremamente intencional, é pensado, é organizado de forma a envolver as crianças e os adultos numa perspetiva de desenvolvimento, de possibilidades de aprendizagem (A, p. 91)

⁶ “Talvez em algumas colegas tenham ficado um pouco uma atenção especial para alguns aspectos, por exemplo, nomeadamente ao nível da estética, mesmo da estética da documentação. Eu penso que em alguns profissionais tínhamos trazido dessa viagem a Reggio Emilia um cuidado maior, na forma como se realiza a documentação pedagógica” (A, p. 91).

na minha prática (A, p. 98) ou que “talvez em algumas colegas tenham ficado um pouco uma atenção especial para alguns aspectos” (A, p. 91), não deixa de considerar que na

minha prática profissional, não sei bem se houve alguma mudança. Acho que provavelmente uma atenção mais focada na diversificação dos materiais. Eu acho que foi mais essa a minha... a minha forma de ver, ou aquilo que eu também trouxe. E, obviamente, relativamente à documentação pedagógica (A, p. 95).

De resto, defende que

Mudança mesmo ao nível, por exemplo, dos ambientes educativos, penso que talvez um alerta sobre alguns aspectos, os materiais naturais, a diversificação dos materiais. Agora, se isso fosse uma mudança, não tenho certeza, sinceramente (A, p. 91).

Uma outra dimensão que é valorizada tanto pela entrevistada A⁷, como pela entrevistada B⁸ que falam da viagem a Reggio Emilia como uma oportunidade de reflexão conjunta que envolveu todas as que participaram na mesma, mesmo que não tenham tido a oportunidade visitar escolas, o que “foi pena, porque a nossa intenção era podermos ter ido mesmo visitar as escolas, mas isso não foi possível” (A, p. 90).

Uma última questão que não pode deixar de ser abordada, dado que nos conduz a retomar o fenómeno do *Reggio-likeness*, é a visão crítica que, hoje, o projeto suscita, tal como é referido pela entrevistada B que afirma

para mim, Reggio, neste momento, é comércio. Começa já por aí. É uma situação muito de... Eu percebo que um bom exemplo deve ser partilhado, atenção! Eu acho que um bom exemplo deve ser partilhado. E saímos do nosso micromundo e conseguimos atingir um macromundo. Para isso é preciso um bom gestor. E é preciso um bom gestor que saiba dinamizar isso, percebes? Em termos de marketing mesmo. Nós não somos muito boas nisso, não somos nada. Nem nos interessa muito neste caso. Interessa-me a partilha, não é? Interessa-me a partilha, interessa-me ter algum documento, interessa-me falar

⁷ “(...) criou também um espaço de construção, de conhecimento comum, não é? E possibilitou várias discussões, várias trocas de opiniões, partilhas, que é diferente estar naquele espaço, e fazê-lo fora daquele espaço” (A, p. 90).

⁸ “e fui e gostei muito e gostei de ver, gostei de falar com os colegas, gostei de perceber, gostei de ver” (B, p. 111).

com pessoas que estejam interessadas, interessa-me se ver aqui pessoas que estão interessadas em educação e trocarmos os cromos. Agora, o que eu senti em Reggio, e falando com algumas pessoas, não é o que se vê... de resto o atelierista vai uma vez por semana a cada escola, portanto, calma, não é uma pessoa efetiva da escola. Depois há aqueles cursos muito de venda, há aqueles bonecos mais que são criados pelas crianças, mas já muito estereotipados, Não gostei de ver... (B, p. 110).

A problemática do impacto, como atrás foi referido, não se esgota nem na reflexão sobre a importância que, em geral, as entrevistadas atribuem ao projeto de Reggio Emilia nem na reflexão sobre a visita realizada. Está, igualmente, presente, nos depoimentos que se referem à conceção de criança que o modelo educativo de RE difunde, mesmo que não haja tantas referências diretas a essa conceção nos três depoimentos como seria de esperar, dado que a criança, enquanto referência maior do modelo de RE, é a justificação que se invoca constantemente quando se reflete sobre a documentação pedagógica, o ambiente como terceiro educador ou as cem linguagens. Trata-se de uma tendência que vale a pena valorizar por aquilo que a mesma significa. Não é a criança como objeto de retórica que se valoriza, mas a criança como elemento central da reflexão sobre o modelo educativo de Reggio Emilia. Este é um dado que importa valorizar porque revela o tipo de influência que um tal modelo suscita nas entrevistadas.

Sendo esta uma ocorrência a que importa conferir visibilidade, vale a pena, mesmo assim, transcrever o que a entrevista A afirma sobre a conceção de criança no modelo em questão. Para ela

A imagem da criança é uma uma imagem da criança participativa, uma criança ativa, uma criança competente, mas não se baseia só na abordagem de Reggio Emilia, não é? Nós tínhamos outros modelos, outras... No fundo, os modelos participativos, não é? (...) a sua prática está enraizada nos modelos participativos, nomeadamente na pedagogia da participação, na abordagem obviamente de Reggio Emilia, mas em outros modelos também. No fundo, uma imagem de criança, como eu disse anteriormente, que nós sabemos que é competente, que constrói o seu próprio conhecimento através das interações, das interações sociais, das interações com os objetos e que, portanto, é uma criança que tem que ter um espaço que lhe facilite essa

construção da aprendizagem, um espaço democrático, um espaço que lhe dê a possibilidade de ser realmente participativa (A, p. 90).

Na minha perspetiva, estamos perante um depoimento muito eloquente, uma vez que revela uma dimensão da criança a que Reggio Emilia confere visibilidade: a da criança como ator social competente, portador de um mundo e de ideias sobre o mundo que constitui um fator educativo de primeira grandeza..

De igual modo, importa, igualmente, transcrever o depoimento da entrevistada C, onde esta enquadra a criança num ecossistema social e cultural que influenciando quem ela é não a determina, dado que estamos perante um ser ativo que deve ser reconhecido nas suas singularidades, como se depreende das suas palavras.

Loris Malaguzzi quando criou este modelo, tem na base, de facto, uma ideia de criança, que é uma ideia de criança protagonista, única, um sujeito ativo na sociedade, com direitos, com valores, que é construtor de saberes, naturalmente, mas que está muito inserido no meio, daí a abordagem de Bronfenbrenner faz todo sentido, os contextos em que ele está inserido, em que a criança está inserida, a escola, a família, a sociedade em que ele está inserido, ele vai beber, a criança vai beber desse meio e naturalmente vai ter uma intervenção, e é essa a posição que Reggio Emilia diferente, é que a criança deve ter oportunidade dela própria também construir e testar teorias sobre si própria e sobre o mundo onde está (C, p. 126).

É a partir desta conceção de criança que se estrutura o modelo de RE nas suas diversas componentes que, tendo em conta os depoimentos das entrevistadas, se afirmam, neste trabalho, em torno da reflexão sobre a organização do ambiente educativo, a documentação pedagógica e a valorização da multiplicidade de recursos e momentos de expressão que se dinamizam.

A organização do ambiente educativo que, na proposta de Malaguzzi é assumido como um terceiro educador, é um dos objetos de reflexão que foram propostos às nossas entrevistadas, as quais, de um modo geral, começaram por chamar a atenção para a intencionalidade pedagógica subjacente à organização do ambiente como uma

problemática que Malaguzzi introduziu explicitamente na reflexão educativa. É isto que a entrevistada A reconhece quando afirma que

Claro que a abordagem de Reggio Emilia, e ao se criar, ao Malaguzzi ter dito que era o terceiro educador, deu uma visibilidade, não é? Deu um fôlego importante nessa perspectiva da importância do ambiente educativo. Claro que, com a visita à Reggio Emilia, percebe-se claramente, no centro de Loris Malaguzzi, que aquele ambiente também é extremamente intencional, é pensado, é organizado de forma a envolver as crianças e os adultos numa perspectiva de desenvolvimento, de possibilidades de aprendizagem (A, p. 91).

A mesma situação é reconhecida pela entrevistada C que defende

Hoje eu acho que é indispensável ter salas apetrechadas ao nível da área dos jogos, dos espaços e materiais das construções. Espaço com estes materiais informais que estão ao acesso de qualquer um de nós e que permitem uma exploração e o desenvolvimento de conceitos e de uma série de aprendizagens que muitas das vezes estavam esquecidos da parte dos educadores. Portanto, eu acho que Faz todo sentido, e esse é um grande desafio, é que estes princípios, ao nível da organização dos espaços e materiais que o Reggio Emilia nos trouxe, continuem presentes na educação de infância pela atualidade dos mesmos (C, p.134).

O outro fenómeno acerca do ambiente educativo que é valorizado pela entrevistada A diz respeito ao modo como este conceito se tem vindo a difundir, ao ponto de, relembra, estar presente “nos documentos orientadores da prática educativa em Portugal para a Educação de Infância” (A, p. 91), estimulando-se, assim, as educadoras “a promover a tal participação das crianças e a aprendizagem através desta relação com o ambiente” (ibidem). É que, “na abordagem de Reggio Emilia, o espaço vai mudando consoante os projetos, consoante a vivência do cotidiano” (A, p. 95). Daí que a entrevistada C defenda que

as pessoas têm que ter intencionalidade educativa e têm que perceber o porquê de organizarem o espaço desta forma e organizarem daquela. Eu não posso organizar porque é bonito, porque o ano passado as crianças gostaram muito e este ano vou dar continuidade, porque os pais gostam. Eu tenho que

saber argumentar e justificar o porquê. a capacidade de justificar e de fundamentar o porquê de eu ter estas mesas ou não ter mesas, ou de ter esta área e não ter aquela, ter este ateliê com estes materiais. Eu tenho que saber justificar (C, p. 135)

Ou seja, “o espaço deve refletir as crianças e as características das crianças que lá estão. Não é o do educador, é das crianças. E portanto o espaço deve documentar quem lá vive e aquilo que lá se produz de forma colaborativa (...) E Reggio apela muito a isso (C, p. 127). Compreende-se, perante estes argumentos, que a entrevistada C afirme que

o espaço, de acordo com Reggio, deve ser muito idiossincrático. O que quero dizer com isto? O espaço deve traduzir exatamente aquilo que são os desejos, os interesses das crianças, o seu ambiente familiar, os seus conhecimentos, as descobertas que eles vão fazendo, aquilo que eles querem saber. Portanto, o espaço não pode ser um protótipo, iguais em todas as salas (C, p.128).

Se não há dúvidas que, para as entrevistadas, a reivindicação do espaço como terceiro educador se encontra intimamente relacionada com o protagonismo das crianças e a importância da sua participação na gestão das atividades que têm lugar nas salas, há uma interpelação, por parte da entrevistada B que, não pondo em causa essa relação, discute a noção de terceiro educador que Malaguzzi atribuía ao ambiente educativo.

Essa cena do terceiro educador, não sei se é o terceiro ou se é o primeiro, e por acaso, não sei, acho que a primeira coisa quando tu compras uma casa é a organização do espaço, não é? Começas por selecionar a organização do teu espaço. E isso, eu acho que o ambiente educativo e a forma como construímos o espaço é fundamental. Isso é o terceiro educador, eu nem podia números nenhuns. Eu acho que é tão importante quem o habita como a forma como constrói, não é? Portanto, ser educador é ser o terceiro, sinceramente, não estou a ver essa hierarquia. Acho que quando nós vamos e quando vamos para lá, vamos tudo a zeros e quando entramos e começamos a construir, a colocar objetos, organizar o espaço educativo, É tão importante essa organização como o facto de nós a queremos organizar e discutirmos o que é que vamos fazer. Ao mesmo tempo, eu costumo dizer que às vezes é preciso o vazio (...).

Portanto, a importância do espaço é enorme e nós trabalhamos muito isso como nota da arquitetura (B, p. 116).

A outra problemática, relacionada com Reggio Emilia, que foi introduzida nas entrevistas é a da documentação pedagógica. Uma problemática à qual a entrevistada A atribui uma importância especial, dado que constitui a temática da sua tese de doutoramento que se encontra em curso. Para ela

a documentação pedagógica (...) da forma como Reggio Emilia a apresenta e a utiliza, é extremamente rica e é e é realmente um espaço de construção de aprendizagem coletiva, quer com as crianças, com os adultos, com os outros, com a comunidade educativa, é uma forma de comunicação e, para mim, é algo que me interessa muito e que sempre me interessou como educadora de infância. Como é que eu posso comunicar com os outros e como é que eu posso envolver as crianças nessa comunicação do cotidiano, do dia a dia? E, nesse aspecto, Reggio ali tem uma... utiliza a documentação pedagógica de uma forma maravilhosa, não é? Seria assim o aspecto do Reggio Emilia que neste momento me interessa mais (A, p. 93).

Neste caso, e ainda que seja referida a relação entre a documentação pedagógica e a comunicação com as crianças⁹, bem como com a sua participação¹⁰, também há referências à comunicação com as famílias¹¹ e com a comunidade educativa¹². A este conjunto de finalidades, a entrevistada B acrescenta mais uma: a do servir de instrumento de registo¹³.

⁹ As crianças, sim. As crianças, sim. Não sempre. Não tanto quanto eu gostaria. mas sim, na escolha do que se vai documentar, na escolha muitas vezes das fotografias que nós íamos utilizar ou dos vídeos, nas falas que eu ia registando e que incluía na documentação pedagógica, não é? Isso claramente que sim, que eram incluídas (A, p. 97).

¹⁰ (...) também outro aspecto que eu acho muito é a participação da criança e a criança também ter a noção das suas próprias aprendizagens, do seu próprio percurso, da sua própria vivência ao longo do tempo que está na educação pré-escolar (A, p.96)

¹¹ Na minha prática, a família sim, porque nós tínhamos uma aplicação, uma plataforma em que eu colocava documentação pedagógica e a família interagia com essa documentação pedagógica. e tive situações em que a própria família me enviava a documentação que depois eu podia incluir e podia partilhar com a comunidade educativa. Portanto, a família faz todo o sentido (A, p. 97)

¹² Nesse aspecto, toda a comunidade educativa, quando nós colocávamos documentação pedagógica nas paredes da escola, por exemplo, ou nas paredes da sala, ou mesmo fora da sala, que também é importante, eu percebia que a restante comunidade educativa apreciava e criava-se às vezes alguns diálogos sobre, nomeadamente com as senhoras da limpeza, lembro-me frequentemente de comunicarmos sobre aquilo que estava na documentação que estava nas paredes (A, p. 97)

¹³ Colocamos cá fora, quer em discurso escrito quer em fotografia real, sempre, aquilo que vamos fazer. Registamos sempre, ok? Que é para podermos partilhar, sim, a documentação pedagógica (B, p.117)

Estamos perante desafios pedagógicos muito exigentes, tal como é reconhecido pela entrevistada A, que cumprem uma função estratégica decisiva, próxima do princípio da exteriorização proposto por Bruner (2000), para quem a principal função de toda a atividade cultural consiste em produzir uma obra e conferir-lhe visibilidade social, já que é a criação de uma obra e o processo que lhe dá origem que cria maneiras participadas e negociadas quer de pensar em grupo quer, por isso, de sustentar a solidariedade dos grupos (idem). Ou seja, é a exteriorização que salva a atividade cognitiva do implícito, tornando-a mais pública, negociável e solidária (idem). É a exteriorização que conduz à reflexão e ao desenvolvimento da metacognição (idem).

Para além disso, na perspetiva da entrevistada A é necessário estabelecer uma relação com a avaliação formativa que ela relaciona com a documentação pedagógica quando afirma que

a minha formação profissional sempre foi no sentido de explorar diferentes formas de avaliar formativamente e de uma forma autêntica e que essa avaliação servisse para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças e mesmo do profissional, do educador de infância. E a documentação pedagógica, quando eu comecei a estudar sobre ela, trouxe-me isso. Trouxe-me, além de uma forma de avaliar formativamente, que eu achei que tinha que era só essa forma que fazia sentido para a prática que eu defendia e que eu advogava e, portanto, a avaliação tem que ser coerente com a prática educativa (A, p. 96).

Para além disso, e em concordância com este discurso, a mesma entrevistada considera que a documentação pedagógica “contribui muito para o desenvolvimento profissional do educador de infância” (A, p. 96).

Diria que perante este conjunto de depoimentos e reflexões sobre os mesmos, se estabelece um vínculo entre o projeto de Reggio Emilia e a afirmação da documentação pedagógica como um dispositivo pedagógico capaz de potenciar a avaliação e a reflexividade das educadoras.

O último fator que foi objeto de abordagem nas entrevistas relacionava-se com a reflexão de Malaguzzi sobre as cem linguagens. que a entrevistada C defende que “são mais que atuais e pertinentes hoje no século XXI” (C, p. 133) considerando que “foi uma pedrada no charco e que nunca se deve perder aquilo que Reggio nos trouxe (ibidem).

Trata-se de reconhecer, como lembra a entrevistada A, que “a criança não se expressa só pela linguagem, pela escrita” (A, p. 99), sendo necessário haver uma “abertura a todos os gêneros de expressão (ibidem) e “também abertura às diferentes artes” (A, p. 98).

Neste sentido, as cem linguagens encontram a sua legitimidade quer na necessidade de se promover a pluralidade das expressões, a diversidade das experiências e uma preocupação com a educação estética. De acordo com a entrevistada C

a questão da polivalência dos materiais, a questão da segurança e do bem-estar que Malaguzi nos traz ao nível dos materiais e dos espaços, hoje faz todo sentido, mas também faz todo sentido valorizar aquilo que são questões estéticas, que Malaguzi também abordou, para a questão estética, nós não podemos pôr qualquer material nem a sala tem que educar também a criança no seu sentido estético o cuidado na seleção dos objetos, das formas, das cores a descoberta, no olhar e portanto todos os equipamentos e materiais têm que ser cuidadosamente selecionados e com isto não quer dizer que têm que ser cuidadosamente conformados (C, p. 134).

A importância que em Reggio Emilia se atribui às linguagens é tão decisiva que a entrevistada A evoca a visita a Itália para reconhecer que

Após a visita à Reggio Emilia, achei muito interessante algumas situações que vi lá, por exemplo, na utilização de materiais, por exemplo, materiais de projeção, por exemplo, materiais relacionados com as tecnologias. Alguns eu não tinha acesso, na escola onde eu estava, portanto, não era não era possível eu experimentar, mas lembro-me que após a visita à Reggio Emilia, tentei incluir mais vezes, por exemplo, o retro-projetor nas experiências das crianças, por exemplo, ou até algumas projeções talvez me tenha chamado um pouco a atenção para a utilização da tecnologia, para a utilização na prática com as crianças (A,p. 99).

Finalmente, a entrevistada A aborda, na sua entrevista, as implicações para o trabalho dos educadores quando decidem assumir o desafio e as exigências decorrentes da valorização das cem linguagens como objetivo educativo. Começando por reconhecer que o educador de infância deve tentar perceber que “além da criança ter muitas formas de se expressar, sem ser só pela fala, por exemplo, também deve o educador estar atento

a essa possibilidade, ou a possibilitar, que as crianças tenham acesso a essas diferentes formas de expressão e essas diferentes formas de linguagem” (A, p. 98), o que significa que deve “proporcionar materiais, diferentes objetos, diferentes situações também, que as crianças pudessem utilizar essas diferentes formas de expressão” (A, p. 99). Mais do que isso, como a própria confessa, evocando a sua experiência como educadora,

eu tinha a facilidade de estar aberta a essas situações emergentes que iam surgindo, por isso eu nunca tive muito, e tive sorte também na escola onde estava, obviamente, eu não estava fechada nas planificações e naquilo que eu pensava sobre o projeto. Eu tive sempre a liberdade de estar aberta e flexível àquilo que ia, à vivência que ia ocorrendo ao longo das experiências e dos projetos. E, nesse sentido, possibilitar diferentes formas de expressão e diferentes linguagens, era mais fácil integrar isso numa perspetiva assim aberta (A, p. 99).

Em conclusão, as entrevistas evidenciam que o modelo educativo de Reggio Emilia é visto como fonte de inspiração e referência do tipo de ações educativas que, hoje, se desenvolvem na Educação Pré-Escolar. Se é verdade que a sua influência, em Portugal, não pode deixar de ser associada, na perspetiva das entrevistadas, a outros modelos e reflexões, há que reconhecer que estas não deixam de valorizar os seus contributos e importância.

Do conjunto dos depoimentos recolhidos, há que ter em conta a reflexão da entrevistada B que se mostrou como a entrevistada mais distante e crítica face ao modelo. Reconhece-o como importante, reconhece que é fonte de inspiração, mas não deixa de chamar constantemente a atenção para a necessidade de respeitar as singularidades das experiências e dos territórios. Veja-se qual a reflexão da mesma entrevistada relativamente à problemática das cem linguagens, defendendo que mais do que Reggio Emilia “foi a abertura à Faculdade de Belas Artes, aos investigadores de Microbiologia, aí sim houve modificações” (C, p. 118). Trata-se de uma reflexão importante porque, mais do que desvalorizar o legado de Reggio Emilia, se pretende valorizar outras preocupações e fontes de inspiração que conduzem à valorização da necessidade de ampliar as formas e a diversidade das expressões. Mobilizando a experiência do seu jardim de infância defende que uma tal finalidade deve ser

compreendida à luz da pluralidade de projetos e da importância que se atribui à escola como um espaço de produção cultural. Não se podendo considerar que esta é uma perspetiva antagónica da de Malaguzzi, é, certamente, uma perspetiva culturalmente informada, a partir de uma conceção de educação onde a relação com outras instituições culturais é determinante para se compreender o projeto de educação que se dinamiza, assim como a capacidade de refletir sobre o que se pretende e como se pretende fazer. É esta abordagem que visa chamar a atenção para a necessidade de aprender a pensar pedagogicamente, partindo de referências diversas e culturalmente situada, que se afirma no depoimento que se passa a transcrever.

Não, estes projetos, o projeto K e o projeto W, que é o mais recente, fechou agora, na Bienal de Gaia, é feito com toda a gente, está bem? Porque tu podes, mesmo com a creche, haver uma relação. Nós com a creche trabalhamos a questão do cetim. Era uma caixa negra que tens que ver no Face, num quarto, em que trabalhamos a luz negra, com imagens feitas por eles, com um sistema, por exemplo, que nunca vi no Y, que é uma cena em acetato redonda com um ponto, e é de cor, e tu ao virares, os desenhos vão aparecendo, os desenhos das crianças. São técnicas muito simples, mas que nós vamos inventando, às vezes inspiradas em designers, em artistas, eu sei lá. Pode-se ter inspirado um artista. Tivemos o D, por exemplo, em que eles experimentaram fazer barcos de várias maneiras, levaram-nos ali à Quinta, uns afundaram lá porque eram de papel, os outros não eram, faz-se um registro, porque é que afundou, porque é que não afundou, etc. Constrói-se uma nau na sala, faz-se uma vernissage, vêm os pais, faz-se o bolo, parte-se o bolo em fatias. Vamos de metro a Vila do Conde ver a nau. O que é isso da história? Quem é que foram os descobrimentos? Quem foi e como foi? Portanto, estás a abranger, não só em termos das linguagens, da expressão, várias áreas de conteúdo, como também várias áreas da expressão, que podem passar por todas as áreas, desde a música, a plástica, a pintura, sei lá. Isso é a minha intenção. Se são cem ou se são duzentas, não sei, nunca contei. Mas acho que foi inovador fazer isso. Havia muitas. Acho que isso fez... Acho que foi uma grande... E eu adoro o Loris Malaguzzi. Eu às vezes cito o Loris Malaguzzi. Portanto, nada contra, tudo a favor. Gostei imenso de ir a Reggio. Porque fui ver aquela cena, por exemplo, eles têm muito material. Nós não temos, em termos de dinheiro, temos que

criar mais, certo? Porque na Finlândia tens oficinas inteiras para eles poderem trabalhar, é incrível. Eu fico cheia de inveja, às vezes, com oficina destas na escola. Mas depois fico a pensar, nós com muito menos conseguimos produzir muito mais também (B, p. 119)

5.2. O impacto do modelo educativo de Reggio Emilia ao nível da configuração da formação de educadores de infância

Esta segunda parte da reflexão foi construída, apenas, em torno dos depoimentos de duas entrevistadas. Aquelas que intervêm em instituições do ensino superior que formam educadoras de infância.

Na análise que realizei, organizei os depoimentos em quatro categorias: (i) A reflexão sobre o modelo educativo de Reggio Emilia como objeto de formação; (ii) a reflexão sobre o espaço pedagógico; (ii) a reflexão sobre a documentação pedagógica e (iii) a reflexão sobre as cem linguagens.

Admitindo que os resultados da análise produzida foram induzidos pelo modo como conduzi as entrevistas, não se pode afirmar, contudo, que foram determinados, exclusivamente, pelo roteiro que adotei. As questões que o compõem são muito importantes para explicar a natureza e os temas dos depoimentos, mas não foi esse roteiro que explica o facto da dimensão política do projeto de Reggio Emilia constituir um objeto subjacente a esses depoimentos. Pode afirmar-se, assim, que as problemáticas dominantes do espaço pedagógico, da documentação pedagógica e das denominadas cem linguagens parecem serem os temas que, na formação inicial de educadores de infância se relacionam com o peso que Reggio Emilia assume neste âmbito.

Tal como já havia sido referido no subcapítulo anterior, a criança não é um tema que seja desprezado, dado que assume um papel decisivo como argumento que legitima os discursos sobre as problemáticas atrás referidas como dominantes.

Importa referir que, para além destas problemáticas, o modelo educativo de Reggio Emilia, e o projeto que esteve na sua origem, é um conteúdo dos programas de formação, neste caso de duas instituições do Ensino Superior, revelando que estamos perante um modelo cuja importância histórica é assumida, em Portugal, na formação inicial de educadores de infância.

Esta afirmação é corroborada pela entrevistada C que confirma que

eles aprendem vários modelos curriculares e um deles é Reggio Emilia, onde se discute, se analisa, se reflete muito a importância do espaço. Eles próprios, muitas das vezes, têm algumas aulas com outros docentes para construir e dinamizar potenciais espaços possíveis ao nível da infância, o que apela muito para a criatividade deles depois, e sustentarem isso quer seja a partir de Reggio, quer seja High Scope, quer seja em outros modelos. Mas o Reggio Emilia, em particular, eu acho que nos dá aqui algumas fontes determinantes e eu diria que até são transversais aos outros modelos, ao High Scope, ao trabalho de projeto, à metodologia de trabalho de projeto, ao MEM (C, p. 127).

Perante este testemunho verifica-se, também, que, tal como já havia sido mencionado no capítulo anterior, o modelo de RE tende a ser abordado de forma articulada com outros modelos educativos, nomeadamente o de High Scope e o do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Esta é uma premissa que é confirmada, igualmente, pela entrevistada A que refere que aquele modelo é abordado

também nas disciplinas de metodologia, mas eu não estive necessariamente envolvida este ano nessas unidades curriculares, mas também se aborda, além de outras, o Movimento de Escola moderna, a pedagogia da participação, o High Scope, abordagens mais relacionadas com a creche, mas também se faz abordagem a Reggio Emilia (A, p. 102).

Como se constata, RE é um conteúdo de disciplinas nos cursos de formação inicial das instituições onde as entrevistadas são docentes, o que não esgota as referências ao modelo educativo em questão, já que, segundo a entrevistada A, também é objeto de abordagem nalguns dos seminários que organiza, como se depreende das suas palavras quando afirma que “tive a oportunidade de fazer dois seminários na Educação Básica sobre Reggio Emilia, no sentido de criar interesse para as alunas pesquisarem mais, envolverem-se de uma forma mais fundamentada. No fundo foi uma primeira abordagem a Reggio Emilia na licenciatura” (A, p. 101).

Do conjunto de depoimentos, há um da entrevistada C que merece relevância que diz respeito à importância do envolvimento das famílias e da comunidade no projeto de ação educativa que tem lugar nos jardins de infância.

Esta formação das educadoras passa também por alertar para questões que, muitas das vezes, o regime alerta para isso e que passam ao lado, que é o seguinte. Reggio preconiza muito também **a importância do envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento das crianças**. E esta noção de que as crianças aprendem, não é só com os educadores, mas aprendem, e os pais têm o direito de ter uma participação ativa nas instituições, As famílias têm o direito a entrar nas instituições, a intervirem com os seus saberes e a aprenderem também com aquilo que as crianças vão descobrindo nos jardins de infância e a comunidade. Portanto, o envolvimento parental É fundamental que aconteça e a Reggio Emilia também é, nesse aspecto, bastante inspirador quando alerta para esta necessidade da participação ativa, do envolvimento da comunidade e das famílias no processo de ensino e aprendizagem das crianças. de modo a que haja interações entre todos, entre todos os intervenientes. Portanto, Reggio apela muito a esta colaboração e participação de todos os sujeitos que fazem parte do contexto de vida da criança e, nesse sentido, é um dos aspectos que também as nossas alunas e, ao nível da formação, nós temos que, muitas das vezes, alertar para que a sua intervenção não seja só com o seu grupo de crianças,mas que extravase para o trabalho que se deve fazer de interação com as famílias (C, p. 132).

Trata-se de um depoimento muito interessante, não só por aquilo que nos revela, como por a questão do envolvimento das famílias e da comunidade não ter sido abordada, de forma tão explícita nos depoimentos abordados no subcapítulo anterior. Refiro isto, porque a intervenção das famílias e da comunidade é uma das propriedades mais distintivas do projeto de RE. Diria mesmo que a dimensão política deste projeto se revela de forma inequívoca nesta participação.

O último aspeto que vale a pena ser abordado sobre o modelo de RE diz respeito ao modo como Reggio Emilia permanece nos discursos e nas práticas das educadoras de infância que tiveram informação sobre este projeto no período respeitante à sua

formação inicial. Sobre este assunto, temos, apenas, o testemunho da entrevistada A que nos disse que

eu tive estagiárias da Escola K durante vários anos e o conhecimento que as estagiárias chegavam à prática sobre Reggio Emilia era muito pouco. Já tinham ouvido falar mas realmente o conhecimento sobre a filosofia, até mesmo a forma como surgiu ou o seu fundamento, não é? Normalmente, as estagiárias que trabalhavam comigo tinham muita pouca formação sobre o modelo Reggio Emilia. Aqui na ESE, como já lhe disse, elas têm acesso a uma primeira informação, têm acesso na nossa FUC, que é a ficha da unidade curricular, têm livros sobre a abordagem Reggio Emilia, nomeadamente, Cem linguagens, e tem outros da Rinaldi, penso eu. Portanto, elas têm acesso a esse conhecimento, não é? Mas precisam de o aprofundar. Será algo que eu não posso dizer que... Agora, o que acontece é que algumas estagiárias, realmente, se interessam muito pelo modelo, tal como me aconteceu há muitos anos atrás, e que continuam essa sua pesquisa (...). Quero acreditar que nós deixamos aqui um bichinho, deixamos aqui o suficiente para que as alunas, as futuras educadoras, conheçam mais e que possam se inspirar na abordagem de Reggio Emilia para as suas práticas (A, p. 102).

Não sendo um depoimento muito otimista, não permite, só por si, concluir o que quer que seja. Permite, isso sim, enunciar hipóteses e questões que nos obrigariam a discutir programas de estudo das unidades curriculares onde Reggio Emilia integra os seus conteúdos e as estratégias de formação adotadas ou, então, abordar problemáticas referentes à cultura de formação das instituições do ensino superior e, ainda, aos novos perfis dos jovens que procuram os cursos de formação inicial para a docência. Por fim, vale sempre a pena perguntar se este relativo desconhecimento de Reggio Emilia e de Loris Malaguzzi significa que tanto um como outro estão ausentes daquilo que os estudantes sabem e viveram naqueles cursos.

A análise dos depoimentos sobre o espaço pedagógico, a documentação pedagógica e as denominadas cem linguagens, vistas agora como objetos de formação, permite avançar um pouco mais na reflexão sobre o impacto do modelo de RE na formação dos futuros educadores de infância.

Começando pela análise dos testemunho sobre o espaço pedagógico, verifica-se que a entrevistada C defende que esta é

uma questão que os nossos alunos estão muito alertados para essa centralidade que tem o espaço. Basta dizer que os nossos alunos, enquanto estagiários no mestrado, no estágio final, eles têm como objetivo também organizarem o espaço onde vão estagiar, dinamizarem o espaço e perceberem de que forma os equipamentos, os espaços, os materiais estão de acordo com esta ideia do terceiro educador. E, portanto, nós nas aulas julgamos esta questão, contemplo desenho de ambientes de como avaliar essa dimensão. É claro que eles nos estágios já têm que pôr em prática aquilo que nas aulas eles estão aprendendo sobre os diferentes modelos curriculares e, em particular, ao nível de Reggio. (C, p. 126).

O depoimento da entrevistada A vai no mesmo sentido quer quando se refere aos seminários quer quando se refere às atividades de supervisão onde a problemática do espaço como terceiro educador assume bastante importância. São dois os depoimentos que selecionei, da autoria da referida entrevistada.

este caso. e, portanto, com esta turma temos um seminário por semana e em alguns seminários não tivemos um seminário só dedicado ao espaço educativo, mas ao ambiente educativo, mas na partilha de práticas e na discussão sobre as práticas, obviamente que isso é um aspecto que surge frequentemente. E, portanto, nós vamos... Não é bem chamar a atenção, mas nós vamos... estimulando a importância de pensar esse espaço educativo às nossas futuras educadoras (A, p. 93).

entretanto, eu tive a possibilidade também de fazer dois seminários, nomeadamente sobre Reggio Emilia, em que abordei muito essa importância do espaço como terceiro educador, duas turmas da licenciatura do ensino básico, mas foi uma abordagem pontual (A, p. 94).

Quanto às atividades de supervisão, a entrevistada A refere que “no contexto de supervisão, eu tenho sempre, eu e as minhas colegas certamente, temos sempre cuidado de falar sobre o espaço educativo, sobre a forma como o espaço educativo deve ser pensado, deve ser

intencionalizado pelas futuras educadoras, não é?” (A, p. 93). Para além disso, a mesma entrevistada refere uma outra iniciativa que diz respeito à construção de guiões que permitam uma observação intencional da organização dos ambientes educativos, capaz de valorizar a importância pedagógica do mesmo e a reflexão formativa sobre o espaço como terceiro educador.

O primeiro era construir um guião de observação direta, por isso elas quando foram para o espaço educativo, para o contexto, analisaram alguns aspectos do ambiente educativo, nomeadamente do espaço, dos materiais e também das interações. E depois tiveram um segundo momento, que foi a construção de um guião de entrevista às educadoras de infância, que também foi... uma parte desse guião era especificamente sobre a organização do espaço: como as educadoras viam o ambiente educativo e como é que o organizavam, se incluíam a participação das crianças ou não. Mas acho que isso também é um aspecto muito interessante, eu gostei muito de ter essa oportunidade de ter esta turma, apesar de estas alunas podem ir para a educação de infância ou não. Elas estão na educação básica, mas acho que foi muito importante este primeiro aporte à importância da análise do ambiente educativo (A, p. 95).

Retomando a questão do impacto da formação, verifica-se, por estes testemunhos, que há ações intencionais que visam estimular a atenção das formandas para a problemática da organização do espaço educativo. Se estas não relacionam esta problemática com o modelo de Reggio Emilia é outra questão e, numa primeira leitura, não é tão gravosa como o depoimento da entrevistada A sobre esta questão faria prever. Com esta observação, mais do que encerrar o assunto, pretende-se, sobretudo, contribuir para uma abordagem mais complexa acerca do mesmo.

Os depoimentos sobre a documentação pedagógica filiam-se num tipo de abordagem equivalente. As entrevistadas estabelecem uma relação com Reggio Emilia e o pensamento de Malaguzzi e atribuem-lhe, igualmente, uma grande importância como objeto de formação.

Começando por um dos testemunhos da entrevistada C verifica-se que, para esta,

As paredes falam, de facto, como diz Loris Malaguzzi. Nós entramos num espaço e conseguimos perceber o que lá se faz, quem são as pessoas que lá estão. E o espaço deve refletir as crianças e as características das crianças que

lá estão. Não é do educador, é das crianças. E, portanto, se o espaço deve documentar quem lá vive as suas vivências e aquilo que lá se produz de forma colaborativa, o espaço deve potenciar aquilo que são as capacidades das crianças e tendo em consideração sempre que tudo aquilo que as crianças produzem, as suas produções, devem ser consideradas pelos adultos, devem ser valorizadas. Portanto, a valorização das produções das crianças deve ser de tal maneira elevada que as crianças sintam orgulho em ter algumas paredes. Nós preconizamos muito que os espaços nos estágios não devem ser bonitos para o educador, não devem ser elaborados pelo educador, mas devem ter janelas como estas aqui, transparentes, que permitem ver o mundo lá fora. A criança deve poder ver o mundo lá fora e trazer o mundo lá de fora para a sala (C, p. 127).

Perante este depoimento, confrontamo-nos com um conjunto de argumentos consistentes que permitem compreender porque é que a documentação tem de ser tão valorizada. Nos depoimentos seguintes, a exemplo da abordagem da organização dos ambientes educativos, as entrevistadas referem-se ao peso que a documentação pedagógica assume nas unidades curriculares, nos seminários e nas atividades de supervisão.

Acerca das unidades curriculares, as entrevistadas referem que

A documentação pedagógica, pelo que eu percebo, é abordada em diferentes disciplinas ou unidades curriculares, mas de uma forma esporádica. Isto é, as alunas têm acesso a documentação, têm acesso a, por exemplo, a alguns livros relacionados com documentação pedagógica (A, p. 97).

a questão da documentação ocupa um lugar fundamental nas cadeiras que eles têm nas unidades curriculares de metodologia de intervenção, em que eles aprendem como documentar, como fazer observação, a importância da observação na ação de um educador de infância. E os alunos são muito treinados desde a própria licenciatura em educação básica, a fazer registros de observação e a refletir sobre o que observam. Aprende a diferentes formatos de registro e de observação e de documentação pedagógica, diferentes formas de registar e de avaliar. Portanto, há uma preocupação muito grande ao nível

dos planos de estudos de que eles desenvolvam competências a este nível da documentação (C, p. 130).

O que se pode constatar é que podemos propor como hipótese verosímil que nas duas instituições de formação que as entrevistadas representam há formas diferentes de abordar a documentação pedagógica. Uma outra hipótese é estarmos perante dois olhares distintos de abordar a mesma problemática.

Quanto aos seminários, só mencionados pela entrevistada A, verifica-se que

os professores têm o cuidado de focar e de e de criar interesse às alunas sobre a documentação pedagógica, agora é um caminho a percorrer e penso que, aliás, eu estou na equipa da Supervisão e a nossa intenção era fazer um seminário, pelo menos, sobre documentação pedagógica. Este ano não conseguimos, não foi possível. Passamos essa atividade para o próximo ano, que queremos muito realizar (A, p. 98).

Ou seja, depreende-se deste testemunho que os seminários sobre documentação pedagógica são uma iniciativa que deverá assumir um papel mais preponderante do que aquele que, atualmente, assumem.

O que assume maior importância para as entrevistadas, no domínio em questão, são as atividades de supervisão.

Eu, na minha prática como supervisora, é algo que eu discuto com as alunas durante as nossas reuniões e posso dizer que tive algumas equipas, porque as nossas alunas fazem estágio em dia, porque são duas alunas, em cada sala de atividades e posso dizer que tive alunas que investiram na documentação pedagógica, quer nas paredes das salas, quer na construção, por exemplo, de padlets com as famílias, que foram utilizando de uma forma de comunicar também e de comentar o processo educativo (A, p. 98).

no ano da Prática de Ensino Supervisional, portanto já no mestrado, quando eles já estão no terreno, esta questão da documentação, a ponto de eles terem que, semanalmente, colocar no portal, eles têm que colocar toda a documentação pedagógica que vão produzindo e o Supervisor dá-lhes feedback daquilo que eles vão colocando, mas também o Educador

Cooperante que os está acompanhado na escola, no jardim de infância onde eles estão a estagiar, Também vai vendo a documentação pedagógica, que pode ser preciso de projetos, de atividades, de observações, de situações pedagógicas, o que seja. Vai-lhe dando o feedback da forma como eles estão a documentar as suas práticas. Portanto, sim, estas são competências que nós valorizamos e que são essenciais para o educador na infância (C, p. 130).

Neste caso, pode concluir-se que a componente documentação pedagógica assume uma importância prioritária como objeto de formação para ambas as entrevistadas e, mais uma vez, faz sentido perguntar como é que Reggio Emilia está presente e permanece nas conceções dos jovens que concluem um curso de formação de educadores de infância.

A última dimensão relacionada com o modelo de RE é a das denominadas cem linguagens. Comparando com os depoimentos anteriores, só identificamos um depoimento, da entrevistada C, sobre esta problemática.

Desde logo porque a Cem-Linguagens permite que os alunos percebam que de facto há Cem-Linguagens, não há uma única linguagem. E esta panóplia de linguagens que a criança tem, isto foi de uma riqueza incomensurável quando o Malaguzzi nos trouxe este contributo das 100 linguagens. Isso é dado através de diferentes unidades curriculares que procuram, de facto, trabalhar estas 100 linguagens, a linguagem escrita, a linguagem oral, a linguagem estética, a linguagem musical, a linguagem dramática, tantas linguagens que eu tenho aqui que são trabalhadas por diferentes professores e que depois, no estágio, naturalmente, e eles têm que as pôr em prática. Eu, enquanto docente, naturalmente tenho a preocupação nas minhas aulas, essencialmente enquanto supervisora, de alertar para que os alunos, nas suas propostas de planificação da sua intervenção educativa, procurem diversificar propostas e desafios pedagógicos que abordem diferentes linguagens e que percebam esta interdisciplinaridade ao mesmo tempo. É muito importante estas 100 linguagens de Malaguzzi também sejam vistas como a visão holística da criança. A criança é um todo e tem imensas potencialidades a vários níveis e é necessário que, de facto, nas suas planificações, na sua intervenção, elas consigam também pô-las em prática (C, p. 131).

Presume-se que as poucas referências das entrevistadas à importância que em Reggio Emilia se atribui à diversidade das linguagens tenha a ver com as unidades curriculares que lecionam. Neste sentido, este é um tema que deveria envolver um trabalho de pesquisa direcionado para compreender e refletir sobre o modo como na formação inicial se valoriza a capacitação dos futuros educadores de infância para desenvolverem iniciativas neste âmbito.

O que o estudo exploratório evidencia é que Reggio Emilia parece constituir uma referência pedagógica, em Portugal, relacionada com o universo da Educação Pré-Escolar, permitindo-nos compreender alguns indícios dessa influência, mas, sobretudo, permitindo-nos identificar um conjunto de interrogações cuja indagação pode estar na origem de um conjunto de projetos de pesquisa.

Conclusão

“Ensinar exige pesquisa.

Pesquise para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade.”

— Paulo Freire, *Cartas a quem ousa ensinar* (1994)

Relembra-se que este estudo exploratório foi concebido para responder a quatro questões:

1. Porque é que um modelo educativo como o de Reggio Emilia é objeto de atenção e interesse em Portugal?
2. Como é que as conceções de criança, do ambiente como terceiro educador, de documentação pedagógicas e o construto com linguagens desenvolvido por Malaguzzi são percecionados e valorizados como objeto de reflexão?
3. Qual o efetivo impacto do referido modelo quanto ao modo de conceber e operacionalizar o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido nos jardins de infância portugueses?
4. Qual o o efetivo impacto do referido modelo no domínio da formação de educadores de infância, em Portugal?

Perante estas questões, definiu-se, então, o seguinte conjunto de objetivos:

- a) como a conceção de infância subjacente àquele modelo, no âmbito do qual se entende que as crianças são cidadãos de pleno direito, produtoras de cultura e participantes nas decisões que lhes dizem respeito, é captada pelos participantes no estudo a realizar;
- b) qual a importância, para os referidos participantes, do princípio do ambiente como terceiro educador;
- c) qual a importância, para os mesmos participantes, da importância estratégica que no modelo educativo de Reggio Emilia se atribui à documentação pedagógica;

- d) qual a importância que se atribui à valorização das manifestações expressivas das crianças no modelo de Reggio Emilia e ao modo como estas aí são concebidas e estimuladas;
- e) como é que os participantes no estudo percecionam a dimensão política do modelo educativo de Reggio Emilia;
- f) qual o impacto que, para estes participantes, o modelo educativo de Reggio Emilia assume na formação inicial de educadores de infância, em Portugal.

Perante tais questões e objetivos, pode confirmar-se, com os cuidados que um estudo exploratório exige, que o modelo educativo de Reggio Emilia não é um modelo marginal na reflexão que se debruça sobre a Educação Pré-Escolar em Portugal, afetando as conceções e práticas que têm lugar nos contextos educativos relacionados com aquele ciclo do sistema educativo português. Trata-se de uma conclusão que é comprovada quer pela análise da produção académica realizada, quer pela análise de conteúdo dos depoimentos coletados.

Tendo em conta tais depoimentos, constata-se face às questões e objetivos propostos que dizem respeito à organização dos espaços educativos, à importância da documentação pedagógica e à valorização da pluralidade dos instrumentos e modos de expressão que estamos perante problemáticas que correspondem a preocupações em Portugal. Os referidos depoimentos propõem-nos argumentos consistentes e vinculados a uma conceção de criança que é vista como protagonista e participante ativa na vida social, ainda que não se saiba se os depoimentos das entrevistadas poderão ser entendidos como universalizáveis ou mesmo se, no que concerne ao seu impacto nas conceções e práticas dos educadores de infância, todas as dimensões atrás referidas assumem o mesmo peso.

Quanto ao impacto do modelo de Reggio Emilia na formação inicial de professores, constatamos, a partir das entrevistas realizadas, que esse modelo constitui uma referência dos cursos de educadoras de infância, tal como o modelo de High Scope e o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM). Por outro lado, quer a organização dos espaços educativos, quer a importância estratégica da documentação pedagógica quer a importância que se atribui à diversidade das expressões podendo ser entendidas como dimensões que estão presentes naquele género de formação, não se

sabe, em rigor, qual a sua importância relativa ou até que ponto é que são dimensões que se relacionam com Reggio Emilia.

Por fim, importa chamar a atenção para a dimensão política do modelo de RE. Esta afirma-se pela vertente comunitária e democrática do projeto, pelo protagonismo que as famílias e as comunidades assumiram na sua dinamização, o que é objeto de reflexão por parte das entrevistadas. O que não se pode afirmar é se essa reflexão, e a dimensão política subjacente à mesma, assumem a mesma importância no conjunto dos profissionais que se encontram vinculados à Educação Pré-Escolar, em Portugal.

Se a perceção sobre a relação entre os jardins de infância e as famílias ou a comunidade, por parte de profissionais que trabalham em contextos de Educação Pré-Escolar, pode ser importante para se compreender os fundamentos que são invocados quer para defender quer para recusar uma tal relação, interessaria compreender até que ponto tais argumentos são influenciados pelo conhecimento que aqueles profissionais possuíam acerca do projeto de RE.

Um tal projeto de pesquisa confronta-nos, no entanto, com um problema: o de saber se as educadoras de infância conhecem aquele projeto, dado que esta foi uma dúvida que, a dado momento, foi enunciado pela entrevistada A. Até que ponto é que a descrença desta entrevistada se confirma? Só um estudo mais extensivo permitiria construir conclusões mais sólidas, de forma a saber-se qual a efetiva influência de Reggio Emilia sobre as conceções e práticas daquelas educadoras.

Uma outra possibilidade seria a de promover um estudo sobre a importância que as educadoras atribuem ao modo como se encontram organizados os ambientes educativos e em que se fundamentam as suas perspetivas. Um projeto equivalente poderia ser proposto para estudar a relação com a documentação pedagógica, de forma a saber-se se esta é tão valorizada como o modelo educativo de RE o faz, porque é que é tão valorizada e o que é que, neste âmbito, é valorizado. Um projeto de pesquisa subordinado a este tipo de objetivos poderia ser, igualmente, desenvolvido para abordar a problemática das cem linguagens.

Uma outra problemática que emerge das palavras das entrevistadas é que há um património de conceções comuns que atravessam transversalmente o modelo educativo de Reggio Emilia, o modelo de High Scope e o modelo do MEM. Até que ponto se pode afirmar isto? Todos estes modelos partilham conceções comuns acerca da infância? O que

os distingue? Não há dimensões conflituais neste âmbito? Partem das mesmas preocupações e partilham os mesmos fundamentos? Todas estas questões poderiam ser colocadas tanto para a organização dos espaços, como para a documentação pedagógica, como, finalmente, para a problemática da diversidade das linguagens.

Outros projetos deveriam ser desenvolvidos com docentes que atuam no campo da formação inicial de educadoras de infância. O que sabem estes docentes sobre Reggio Emilia? Que importância lhe atribuem? Até que ponto este modelo educativo afeta o modo como pensam e praticam a sua intervenção como formadores?

Em conclusão, pese as limitações de um projeto de pesquisa que se constrói como um estudo exploratório, creio que os objetivos que justificaram a sua concretização foram cumpridos.

Olhando para a análise produzida sobre a literatura académica, considera-se que esta não é tão vasta como se pensava que pudesse ser, o que é, só por si, um ponto a favor deste trabalho. Por outro lado, verifica-se que este trabalho nos confronta com um conjunto de indícios que, eventualmente, poderão merecer o desenvolvimento de iniciativas de pesquisa capazes de os explorar, como nesta conclusão o tentei comprovar.

Uma última constatação é que não se vislumbrou, nas palavras das entrevistadas, a afirmação do *Reggio-likeness* como um fenómeno prevalecente, em Portugal, mesmo que se deva reconhecer que um número tão restrito de entrevistas só nos permite chamar a atenção para uma tal possibilidade.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alix, S.-A. (2019). Les ambiguïtés sociales du progressisme pédagogique de John Dewey. *Revista Lusófona de Educação*, 43, 119–133.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207–232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301–351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Apple, J. A., & Apple, M. (2006). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Baracho, N. V. de P. (2011). *A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: Um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. São Paulo.
- Bellucci, S., & Ciliberto, M. (1978). *La Nuova Scuola Italiana*, 1(13), 161. (Publicado em 23 de dezembro de 1923).
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Álvarez et al., Trad.). Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (Orgs.). (1998). *Manual de educação infantil: De 0 a 3 anos* (R. S. Di, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (2000). *A cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.

- Bruner, J. (2016). Prefácio – Reggio: Uma cidade de gentileza, curiosidade e imaginação. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 17–18). Porto Alegre: Penso.
- Cagliari, P., Filippini, T., Giacomini, E., Bonilauri, S., & Margini, D. (2016). ... In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança...* (pp. 143–152). Porto Alegre: Penso
- Cagliari, P., Giudici, C., Rinaldi, C., & Vecchi, V. (Eds.). (2020). *Commentari per un codice di lettura...* Reggio Emilia: Reggio Children.
- Caon, P. M. (2015). Experiências corporais e estéticas de crianças, adolescentes e professores em duas escolas de Uberlândia: Rastros de uma pesquisa. *Corpo-grafias: Estudos críticos de y desde los cuerpos*, 2(2), 212–237.
- Casimirri, S. (1978). L'Unione Donne Italiane (1944–1948). In *Quaderni della F.I.A.P.* (No. 28).
- Ceppi, G., & Zini, M. (Orgs.). (2013). *Crianças, espaços, relações: Como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Ceron, L., & Junqueira Filho, G. de A. (2017). Registro e documentação pedagógica na educação infantil. In *Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: Lutamos pela educação infantil* (pp. 209–224). Porto Alegre: Ed. da UFRGS.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cooper, M. (2016). A beleza é uma forma de conhecimento. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 293–299). Porto Alegre: Penso.
- Cosma, F. (2017). L'Unione Donne Italiane e il Centro Italiano Femminile dalla Resistenza agli anni Sessanta, tra centro e periferia (1943–1964) [Tese de doutorado, Università degli Studi di Padova].

- Cosme, A. (2018). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais Leituras.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Plátano Editora.
- Dewey, J. (2010). *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância* (D. Batista, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2016). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (M. de A. Almeida, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Faria, A. L. G. (2007). Lóris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Figueiras, M. H. (2003). A Educação Nova em Portugal (1882–1935): Semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional (Parte I). *História da Educação*, 14, 97–140.
- Fochi, P. S. (2019). *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: O caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. São Paulo.

- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Pedagogia-em-Participação: Perspectiva da infância e da formação*. Porto: Porto Editora.
- Forneiro, M. L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (B. A. Neves, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1986). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Galvão, I. (2007). *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (16ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gandini, L. (2016). Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 315–336). Porto Alegre: Penso.
- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In L. Gandini & C. Edwards (Orgs.), *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Garanhani, M. C. (2005). O movimento da criança no contexto da educação infantil: Reflexões com base nos estudos de Wallon. *Revista Contrapontos*, 5(1), 81–93.
- Ghedini, P. O. (1994). Entre a experiência e os novos projetos: A situação da creche na Itália. In F. Rosemberg & M. M. Campos (Orgs.), *Creches e pré-escolas no hemisfério norte* (pp. 189–210). São Paulo: Cortez.
- Goy, H. (1926). *La politique scolaire de la nouvelle Italie*. Paris: Librairie Pierre Roger.
- Holt, J. (2006). *Aprendendo o tempo todo: Como as crianças aprendem*. Campinas: Verus Editora.
- Horta, J. S. B. (2009). A educação na Itália fascista (1922–1945). *Revista Brasileira de História da Educação*, 19, 47–89.

- Hoyuelos, A. (2006). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2014). Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 43–61.
- Hoyuelos, A. (2021). *A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (B. H. de Souza Villar, Trad.). São Paulo: Phorte.
- Hoyuelos, A. (2023). *Loris Malaguzzi: Uma biografia pedagógica* (B. Villar, Trad.). São Paulo: Phorte.
- Hoyuelos, A., & Riera, M. A. (2019). *Complexidade e relações na educação infantil* (B. Villar, Trad.). São Paulo: Phorte.
- Imbronito, M. I., Macedo, A. C., & Xavier, F. H. da C. (2019). Espaço da educação infantil: Abordagem de Reggio Emilia em contexto paulista. *Revista Projetar – Projeto e Percepção do Ambiente*, 4(2), 61–75.
- Ketele, J.-M. de, & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Krechevsky, M., Mardell, B., & Rivard, M. (Orgs.). (2014). *Tornando visível a aprendizagem: Crianças que aprendem individualmente e em grupo* (Trad. de V. Cury). São Paulo: Phorte.
- Lazzari, A. (2012). Reconceptualising professionalism in early childhood education: Insights from a study carried out in Bologna. *Early Years*, 32(3), 252–265. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.651711>
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109–140). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 93–111). Porto: Porto Editora.

- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. de (Orgs.). (2004). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola.
- Malaguzzi, L. (1998). *Histórias de crianças em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância* (pp. 59–104). Porto Alegre: Artmed.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Roda Sensat–Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e princípios básicos: Uma entrevista com Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 45–85). Porto Alegre: Penso.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships (L. Gandini, Trad.). *Young Children*, 49(1), 9–12.
- Moss, P. (2016). Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: Provocation and hope for a renewed public education. *Improving Schools*, 19(2), 167–176.
- Moss, P. (2016). Microprojeto e macropolítica: Aprendizagem por meio de relações. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 113–124). Porto Alegre: Penso.
- Nóvoa, A. (1996). História da educação: Percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica*, 14, 417–434.
- Piccinini, S., & Giudici, C. (2016). Reggio Emilia: Uma cidade em transformação. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 102–112). Porto Alegre: Penso.
- Pinazza, M. A., & Fochi, P. S. (2018). Documentação pedagógica: Observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, 19(40), 184–199.
- Planillo, A. H. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Planillo, A. H. (2020). *Loris Malaguzzi: Una biografía pedagógica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piovesan, A., & Temporini, E. R. (1995). Pesquisa exploratória: Procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29(4), 318–325.
- Reis, M. M. D. (2020). *As concepções de infância e de educação nas políticas educativas para as crianças de 0 a 3 anos no Brasil e em Portugal* [Tese de doutorado].
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 114–136). Porto Alegre: Artmed.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Rinaldi, C. (2016). A pedagogia da escuta: A perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 235–247). Porto Alegre: Penso.
- Rinaldi, C. (2020). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender* (V. Cury, Trad.) (12ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Rinaldi, C., & Piccinini, S. (2016). O Centro Internacional Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 349–354). Porto Alegre: Penso.
- Santos, J. S. (2017). O fascismo italiano e sua relação com as classes sociais. *Revista Espaço Acadêmico*, 17(199), 103–115.
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/39498>
- Sarmiento, M. J. (2005). Crianças: Educação, culturas e cidadania ativa. *Perspectiva*, 23(1), 17–40.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

- Silva, D. R. (2020). O nexó entre o fascismo e a Igreja Católica na educação a partir da Reforma Gentile. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, 5(7), 19–38.
<https://doi.org/10.36311/2526-1843.2020.v5n7.p19-38>
- Spaggiari, S. (1999). A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância* (pp. 105–112). Porto Alegre: Artmed.
- Spaggiari, S. (2016). Participação dos pais na governança das escolas: Uma entrevista com Sergio Spaggiari. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 127–141). Porto Alegre: Penso.
- Trindade, R. (2012). *O Movimento da Educação Nova e a reinvenção da escola: Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: U. Porto Press.
- Trindade, R. (2019). *Democracia e educação da infância: Perspectivas e desafios contemporâneos*. Porto: Universidade do Porto (FPCEUP).
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 1031–1051.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2025). Reabilitar e reinventar o ensino: Um imperativo político e cultural. In A. Fávero, C. Vasconcellos, & E. Fernandes (Orgs.), *Para não desistir da docência* (pp. 207–221). São Paulo: UNIPROSA (ebook).
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas.
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte Editora.

Vigotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico: Livro para professores* (Z. Prestes, Trad.). São Paulo: Ática.

Wallon, H. (1925). *L'enfant turbulent: Étude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental*. Paris: Alcan.

Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança* (A. M. Bessa, Trad.). Lisboa: Edições 70.

ANEXOS

ANEXO 1 - GUIÃO DE ENTREVISTAS

Dissertação de Mestrado – Universidade do Porto

Tema: *Influências do modelo educativo de Reggio Emilia em Portugal*

Mestranda: Giulia Varella

Orientador: Prof. Doutor Rui Trindade

Formato das entrevistas: semi-estruturadas (presencial ou online)

Duração estimada: 45 a 60 minutos

1. Apresentação do guião

Este guião foi elaborado no âmbito da presente dissertação de mestrado, com o objetivo de recolher dados empíricos junto de profissionais da educação que atuam em instituições portuguesas com referência explícita à abordagem pedagógica de Reggio Emilia.

A investigação busca compreender de que forma os princípios dessa abordagem — nascida em contexto italiano no pós-guerra — são apropriados, traduzidos e tensionados em realidades locais, tendo como foco central a formação docente e os processos democráticos nas instituições educativas.

A entrevista será guiada por seis **eixos temáticos**, inspirados em pilares reggianos, adaptados ao contexto da pesquisa. Os roteiros foram construídos de forma semiestruturada, permitindo escuta aberta e aprofundamento das narrativas.

As entrevistas serão gravadas com consentimento prévio, respeitando o anonimato das participantes (quando solicitado) e seguindo critérios éticos de pesquisa. Os dados transcritos poderão ser devolvidos aos participantes para validação de trechos.

2. GUIÕES PERSONALIZADOS DAS ENTREVISTAS

SUJEITO A

Eixo	Perguntas
0. Visita a Reggio Emilia	- Quais as razões que explicam a visita de uma delegação da Escola X a Reggio Emilia (RE)? - Quais as implicações dessa visita, relativamente à sua perspectiva sobre o modelo de Reggio Emilia (RE)?
1. Imagem da criança	- Como descreve a imagem de criança que orienta o projeto educativo da Escola X? Em que situações concretas essa visão se manifesta na rotina escolar? - Qual a relação que se pode estabelecer entre a imagem da criança na Escola X e aquela que se assume no modelo de RE?
2. Ambiente como terceiro educador	- Como o espaço físico e social da Escola X foi pensado para agir como “terceiro educador”? - Ocorreram algumas mudanças, neste âmbito, após a visita a Reggio Emilia? Quais?
3. Documentação pedagógica	- Quais práticas de documentação pedagógica são institucionalizadas na Escola X? - De que forma a documentação é utilizada e partilhada com a equipa e as famílias? - Ocorreram algumas mudanças, neste âmbito, após a visita a Reggio Emilia? Quais?
4. Cem linguagens da criança	- Como a escola estimula a expressão das “cem linguagens” das crianças? - Pode descrever um projeto que exemplifique essa multiplicidade? - Ocorreram algumas mudanças, neste âmbito, após a visita a Reggio Emilia? Quais?

5. Participação política	• Que mecanismos garantem a participação das crianças e das famílias nas decisões escolares? • Qual o impacto dessa participação na cultura democrática da escola? • Ocorreram algumas mudanças, neste âmbito, após a visita a Reggio Emilia? Quais?
---------------------------------	--

SUJEITO B

Eixo	Perguntas
0. Visita a Reggio Emilia	Quais as implicações da visita que realizou, integrada na equipa da Escola X relativamente à sua perspetiva sobre o modelo de Reggio Emilia (RE)?
1. Imagem da criança	• Como descreve a imagem de criança que orienta o projeto educativo da Escola X? Em que situações concretas essa visão se manifesta na rotina escolar? • Qual a relação que se pode estabelecer entre a imagem da criança na Escola X e aquela que se assume no modelo de RE? • Ocorreram algumas mudanças, neste âmbito, após a visita a Reggio Emilia? Quais?
2. Ambiente como terceiro educador	• Qual a importância que atribui ao espaço pedagógico como terceiro educador? • Até que ponto a sua perspetiva foi influenciada pelo modelo de RE ou deriva de outras fontes?

	• Qual a importância do espaço pedagógico como componente da formação que protagoniza na ESE? • Ocorreram algumas mudanças, neste âmbito, após a visita a Reggio Emilia? Quais?
3. Documentação pedagógica	• Qual a importância que atribui à documentação pedagógica como fator educativo? • Até que ponto a sua perspectiva foi influenciada pelo modelo de RE ou deriva de outras fontes? • Qual a importância do espaço pedagógico como componente da formação que protagoniza na ESE? • Ocorreram algumas mudanças, neste âmbito, após a visita a Reggio Emilia? Quais?
4. Cem linguagens da criança	• Qual a importância que atribui à abordagem de Malaguzzi acerca das cem linguagens da criança? • Pode relatar uma situação em que a multiplicidade de linguagens transformou um projeto com crianças? • Como incentiva futuras educadoras a planejar experiências multimodais?
5. Participação política	• Que experiências de participação infantil viveu no OSMOPE? • Que importância atribui a essa dimensão na formação de educadoras? • Como é que ela afeta a sua relação com as estudantes no âmbito da ESE?
6. Formação de educadores	• Quais desafios encontra ao ensinar os princípios de Reggio Emilia na academia? • Como avalia a presença dessa abordagem na formação inicial docente em Portugal?

SUJEITO C

Eixo	Perguntas
1. Imagem da criança	• Até que ponto é que a visão de criança proposta pelo modelo de Reggio Emilia é decisiva no âmbito de um projeto de formação de educadores de infância?
2. Ambiente como terceiro educador	• A formação inicial contempla o design de ambientes? De que forma? • Como avalia essa dimensão nos estágios ou projetos de curso?
3. Documentação pedagógica	• Qual o lugar da documentação nos planos de estudo? • Que competências os alunos precisam desenvolver para documentar de forma crítica?
4. Cem linguagens da criança	• Qual a importância que atribui à abordagem de Malaguzzi acerca das cem linguagens da criança? • Como é que uma tal abordagem afeta a sua ação como docente da Escola onde leciona?
5. Participação política	• • Que importância atribui a essa dimensão na formação de educadoras? • Como é que ela afeta a sua relação com as estudantes no âmbito da Escola onde leciona
6. Formação de educadores	• Quais desafios encontra ao ensinar os princípios de Reggio Emilia na academia? • Como avalia a presença dessa abordagem na formação inicial docente em Portugal?

ANEXO 2 - Transcrição da entrevista ao sujeito A

Data de recolha: 22/07/2025 – 9h30 – ESE

GV: Bom dia, A. O meu nome é Giulia, sou orientanda do Professor Rui Trindade, no Porto, orientada pelo mestrado em Ciências da Educação, intitulado *Influências da Abordagem de Reggio Emilia em Portugal*. Esta é uma entrevista semi-estruturada, com uma duração estimada entre 45 e 60 minutos, e gostaria que se apresentasse, dissesse o seu nome, onde trabalha e confirmasse a autorização para a realização desta entrevista.

A: Então, bom dia, Giulia. O meu nome é A. Sou educadora de infância, de formação. Estou há um ano a trabalhar na formação de futuros educadores e professores do primeiro ciclo do ensino básico na ESE, mas estive durante mais de trinta anos na prática como educadora de infância em várias escolas e, pronto, acho que é isso.

GV: Obrigada, A. Eu vou começar pela apresentação do guião. Este guião foi elaborado no âmbito da presente dissertação de mestrado, com o objetivo de recolher dados empíricos junto de profissionais da educação que atuaram em instituições portuguesas com referência explícita à abordagem pedagógica de *Reggio Emilia*. A investigação ajuda a compreender de que forma os princípios dessa abordagem, nascida num contexto italiano do pós-guerra, são apropriados, traduzidos e intencionados em realidades locais, tendo como foco central a formação docente e os processos democráticos nas instituições educativas.

A entrevista será guiada por seis eixos temáticos, inspirados em pilares reggianos adaptados ao contexto da investigação, e os roteiros foram construídos de forma semi-estruturada, permitindo uma escuta aberta e o aprofundamento das narrativas. As entrevistas serão gravadas com consentimento prévio, respeitando o anonimato dos participantes, quando solicitado, e seguindo critérios éticos de investigação. Os dados transcritos poderão ser devolvidos aos participantes para validação de excertos.

A primeira questão diz respeito à visita a *Reggio Emilia*. Quais as implicações da visita que realizou, integrada na equipa da instituição X, relativamente à sua perspetiva sobre o modelo de *Reggio Emilia*?

A: Pronto, a visita a *Reggio Emilia* foi importante no sentido de observar *in loco* o espaço, o Centro Internacional Loris Malaguzzi, que tem várias exposições e várias documentações sobre os trabalhos que foram efetuados ao longo do tempo. Portanto,

como equipa, foi muito importante irmos todos — toda a equipa de educadores e docentes —, porque criou também um espaço de construção de conhecimento comum e possibilitou várias discussões, trocas de opiniões e partilhas, o que é diferente de estar naquele espaço e fazê-lo fora daquele contexto. Nós não tivemos a oportunidade de visitar escolas, o que foi uma pena. A nossa intenção era poder ter ido mesmo visitar as escolas; isso não foi possível, mas, pelo menos, aquele dia que passámos no Centro Internacional deu-nos uma perspetiva mais real. Nós tínhamos a perspetiva teórica e, ali, pudemos ver na prática, por exemplo, a documentação pedagógica e a forma como uma documentação pedagógica pode ser feita. Portanto, para nós, como equipa, foi muito importante. Para mim, pessoalmente, também foi muito enriquecedor, porque deu visibilidade — ou tive a oportunidade de ver — diferentes aspetos que só conhecia da teoria e dos livros, agora na prática. Basicamente, foi essa a grande importância dessa visita.

GV: Como descreve a imagem da criança que orienta o projeto educativo da instituição X? Em que situações concretas essa visão se manifesta na rotina escolar?

A: Quando eu estava na prática, na instituição X, a imagem da criança não é apenas a de uma criança participativa, uma criança ativa, uma criança competente, mas não se baseia só na abordagem de *Reggio Emilia*, não é? Nós tínhamos outros modelos, outras referências... No fundo, os modelos participativos, não é? A prática da instituição X está enraizada nos modelos participativos, nomeadamente na *Pedagogia em Participação*, na abordagem de *Reggio Emilia*, obviamente, mas também noutros modelos. No fundo, é uma imagem de criança, como eu disse anteriormente, que nós sabemos que é competente, que constrói o seu próprio conhecimento através das interações — das interações sociais, das interações com os objetos — e que, portanto, é uma criança que tem de ter um espaço que lhe facilite essa construção da aprendizagem, um espaço democrático, um espaço que lhe dê a possibilidade de ser realmente participativa.

GV: Então, qual é a relação que se pode estabelecer entre a imagem da criança na instituição X e aquela que se assume no modelo de *Reggio Emilia*?

A: A imagem da criança é comum, não é? Porque também essa construção da imagem da criança que a instituição X e os educadores da instituição foram estabelecendo baseia-se igualmente na abordagem de *Reggio Emilia*, não é? E, teoricamente, sustenta a prática nesse sentido. Portanto, tem muito em comum, não é? Tem tudo a ver com a imagem da

criança que aprende através dos sentidos, que aprende através de diferentes linguagens. Na instituição X também se valorizam muito as diferentes linguagens, o que está relacionado com as diferentes formas de arte. Portanto, é muito semelhante.

GV: Ocorreram algumas mudanças neste âmbito após a visita a *Reggio Emilia*? Se sim, quais?

A: Mudanças... não sei bem se foram mudanças, se foi a confirmação de algumas práticas, da importância de algumas práticas. Talvez em algumas colegas tenha ficado uma atenção especial a certos aspetos, por exemplo, nomeadamente ao nível da estética — mesmo da estética da documentação. Penso que algumas profissionais trouxeram dessa viagem a *Reggio Emilia* um cuidado maior na forma como se realiza a documentação pedagógica. Acredito que sim. Mudança efetiva ao nível, por exemplo, dos ambientes educativos, talvez apenas um alerta sobre alguns aspetos — os materiais naturais, a diversificação dos materiais. Agora, se isso constituiu propriamente uma mudança, não tenho a certeza, sinceramente.

GV: Eixo 2, ambientes como terceiro educador. Qual a importância que atribui ao espaço pedagógico como terceiro educador?

A: O ambiente educativo é muito importante e, mesmo nos documentos orientadores da prática educativa em Portugal para a educação de infância, o ambiente educativo está bem explícito: tem de ser intencional, tem de ser criado intencionalmente pelo educador, de forma a promover a tal participação das crianças e a aprendizagem através dessa relação com o ambiente. O ambiente educativo é algo que sempre foi pensado e sempre foi, pelo educador — neste caso posso falar pela equipa da instituição X —, um aspeto discutido e pensado como extremamente importante para o desenvolvimento das crianças.

Claro que a abordagem de *Reggio Emilia*, ao ter Malaguzzi afirmado que o ambiente é o terceiro educador, deu-lhe uma visibilidade, não é? Deu um fôlego importante a essa perspetiva da relevância do ambiente educativo. Com a visita a *Reggio Emilia* percebe-se claramente, no Centro Internacional Loris Malaguzzi, que aquele ambiente também é extremamente intencional, é pensado e organizado de forma a envolver as crianças e os adultos numa perspetiva de desenvolvimento e de possibilidades de aprendizagem.

Portanto, o educador — e eu, como educadora — sempre, ou melhor, fui ao longo dos anos percebendo a importância de olhar para o ambiente educativo, seja a sala de

atividades, seja toda a escola, no sentido de ele estar preparado e intencionado com materiais diversificados, materiais abertos, que possibilitem várias explorações das crianças, diversos projetos e diferentes situações de aprendizagem ativa. Que a criança tenha essa possibilidade de, de forma individual ou coletiva, construir a sua própria aprendizagem.

GV: E até que ponto a sua perspectiva foi influenciada pelo modelo de *Reggio Emilia* ou deriva de outras fontes? Por exemplo, o Movimento da Escola Moderna?

A: Sim. O primeiro contacto que tive com *Reggio Emilia* foi em 1992 — acho que foi em 92 — quando fiz a minha formação na Universidade do Minho e alguns professores comentaram sobre a abordagem reggiana. Claro que naquela altura não havia a internet que há hoje, praticamente não havia livros em português, e, portanto, eu, desde o início, tive muita curiosidade por essa perspectiva, principalmente porque trabalhava em projeto, não é?

Identificava-me muito com a metodologia de trabalho de projeto de Lilian Katz e, portanto, ao longo da minha formação — e mesmo já na prática — procurei pesquisar cada vez mais e adquirir algum conhecimento sobre a abordagem de *Reggio Emilia*. Também achei muito interessante a forma como ela surgiu, como foi criada pelas famílias no pós-guerra, num movimento de democratização da educação. Isso chamou-me muito a atenção desde o início.

Depois foi um processo, ao longo da minha formação profissional, por vezes individual, por vezes até um pouco solitário, de procurar informação sobre a abordagem de *Reggio Emilia*. Mas foi algo que sempre me interessou e com o qual sempre me identifiquei na minha prática, em vários dos seus princípios. Claro que também tenho, como já referi anteriormente, outros modelos e outras abordagens com algumas similitudes, não é? São abordagens participativas, que têm em comum a imagem da criança ativa, competente. Como a *Pedagogia em Participação* — e porque também tive formação com a professora Júlia Formosinho —, obviamente que influenciou muito a minha prática e a construção da minha profissionalidade.

Há outros aspetos que acho muito interessantes no Movimento da Escola Moderna, nomeadamente na dimensão social, na democratização da educação, na sala democrática e no olhar para a criança, tanto na sua individualidade como no coletivo.

Em *Reggio Emilia* há muitos aspetos com os quais me identifico, no sentido da minha

prática profissional. Tenho de valorizar a documentação pedagógica, porque é também o aspeto que me move no meu doutoramento — é o que estou a investigar. A documentação pedagógica, na forma como *Reggio Emilia* a apresenta e utiliza, é extremamente rica. É realmente um espaço de construção de aprendizagem coletiva, quer com as crianças, quer com os adultos, com os outros, com a comunidade educativa. É uma forma de comunicação, e para mim é algo que sempre me interessou — como educadora de infância — perceber como posso comunicar com os outros e envolver as crianças nessa comunicação do quotidiano, do dia a dia. Nesse aspeto, *Reggio Emilia* utiliza a documentação pedagógica de uma forma maravilhosa, não é? E qualquer criança ou adulto consegue perceber e integrar-se nessa documentação pedagógica, compreendendo o quotidiano e as aprendizagens que vão ocorrendo. Esse seria o aspeto de *Reggio Emilia* que, neste momento, mais me interessa.

GV: Qual a importância do espaço pedagógico como componente da formação que protagoniza na ESE?

A: Pronto, nós aqui na ESE — como lhe disse, Giulia — eu só estou cá há um ano, não é? E, portanto, não tenho ainda... Este ano tive algumas turmas, mas não tive assim tanto contacto com várias turmas. Tive maior contacto com a turma de mestrado do segundo ano de educação pré-escolar e primeiro ciclo, mas já apanhei essa turma num final de formação, não no início. Nesse sentido, o esforço, como supervisora, foi o de, em todas as reuniões — temos reuniões pré-observação, depois a observação no contexto educativo, no estágio, quando as alunas estão em estágio, e também reuniões pós-observação —, manter sempre o cuidado de falar sobre o espaço educativo, sobre a forma como o espaço educativo deve ser pensado e intencionado pelas futuras educadoras. Com esta turma foi assim, e também em alguns seminários — temos um seminário por semana —, embora não tivéssemos um seminário exclusivamente dedicado ao espaço educativo ou ao ambiente educativo, nas partilhas e discussões sobre as práticas esse é um aspeto que surge frequentemente.

Portanto, nós vamos... não é bem chamar a atenção, mas vamos estimulando a importância de pensar esse espaço educativo para as nossas futuras educadoras.

Entretanto, tive também a possibilidade de fazer dois seminários, nomeadamente sobre *Reggio Emilia*, em que abordei muito essa importância do espaço como terceiro

educador, com duas turmas da licenciatura em educação básica. Mas foi uma abordagem pontual — um seminário por turma.

GV: Eu vou aproveitar essa pergunta, porque disse coisas muito interessantes. Então, tem trabalhado maioritariamente na parte de estágios do mestrado, que são aqueles formativos para o primeiro ciclo e para a educação da criança, e comentou algo muito importante sobre, nesse processo de supervisão, a atenção para o espaço. Eu, como educadora, sempre me atento quase como um primeiro movimento: olhar para essa base concreta do espaço em que a criança vai estar, onde eu vou trabalhar. Acha que essa atenção ao espaço é construída pela vivência, ou pode ser construída também por uma formação supervisionada ou até pessoal, mas antes da prática? Acho que essa é a questão. Ou será que nós construímos nessa prática? Faz sentido?

A: Sim, faz sentido. Como educadora de infância, se for à minha prática, obviamente que, no início, ela é construída baseada em abordagens teóricas, não é?

Naquilo que o educador pensa e na imagem que tem da educação e da forma como quer construir esse seu espaço. Acho que a primeira situação é sem as crianças. Pelo menos na minha prática era assim. Eu ia para a minha sala, por exemplo, a sala de atividades, e ainda não tinha crianças, e começava por montar, por organizar o espaço da sala baseada na teoria, naquilo que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar preconizam.

E, às vezes, por exemplo, recordo-me de, no início da minha carreira, estar muito baseada no modelo *High Scope*, porque também tive formação nessa área. Era um modelo que, em termos de espaço, me ajudava muito nessa construção, em diferentes áreas de interesse.

Mas, depois, quando as crianças vinham para a sala, tudo podia ser reorganizado.

Eu estava muito atenta ao que as crianças viviam, à forma como elas entravam nesse espaço, como queriam realmente valorizar esse espaço ou não. E estive sempre muito aberta à participação das crianças na organização do espaço, porque só assim é que fazia sentido, não é? Depois de conhecer as crianças, e de as crianças conhecerem esse espaço, ele ser reorganizado e constantemente adaptado para responder aos interesses e às necessidades daquele grupo. Por isso, eu tinha sempre muita atenção à forma como as crianças viviam esse espaço e à forma como elas queriam e necessitavam que esse espaço estivesse organizado.

Isso também é referido, por exemplo, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que chamam a atenção para a necessidade da participação das crianças na construção desse espaço. E nós sabemos que, por exemplo, na abordagem de *Reggio Emilia*, o espaço vai mudando consoante os projetos, consoante a vivência do quotidiano, não é? E, portanto, eu também tinha esse interesse. Há pouco não referi, mas acho que é importante: este ano também tive, no segundo semestre, uma turma de iniciação à prática de contexto. Por isso, eram alunas do ensino básico que foram, pela primeira vez, para o contexto de estágio, uma vez por semana. E, antes de irem para o estágio — porque só tinha alunas do sexo feminino —, tivemos algumas sessões conjuntas em que analisámos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar relativamente ao ambiente educativo, por exemplo, e também outros decretos-lei, como o n.º 241, sobre o perfil do educador de infância, exatamente para refletir sobre a importância da organização do espaço. Essas alunas depois organizaram dois momentos de recolha de dados: o primeiro consistia em construir um guião de observação direta — por isso, quando foram para o espaço educativo, analisaram alguns aspectos do ambiente, nomeadamente o espaço, os materiais e também as interações. Depois tiveram um segundo momento, que foi a construção de um guião de entrevista às educadoras de infância, em que uma das partes era especificamente sobre a organização do espaço — como as educadoras viam o ambiente educativo e como o organizavam, se incluíam ou não a participação das crianças. Acho que esse foi um aspeto muito interessante. Gostei muito de ter essa oportunidade com essa turma. Apesar de estas alunas poderem ou não seguir para a educação de infância — elas estão na educação básica —, foi muito importante este primeiro contacto com a análise do ambiente educativo.

GV: E ocorreram algumas mudanças na instituição X após a visita a Reggio Emilia? E, se sim, quais?

A: Relativamente ao espaço?

GV: É, a sua perceção sobre o ambiente como terceiro educador?

A: Na minha prática profissional, não sei bem se houve alguma mudança. Acho que, provavelmente, uma atenção mais focada na diversificação dos materiais. Eu acho que foi mais essa a minha... a minha forma de ver, ou aquilo que eu também trouxe. E, obviamente, relativamente à documentação pedagógica. A possibilidade, porque era um foco da minha atenção, também é do meu interesse. E, portanto, a forma de como fazer

a documentação pedagógica. Penso que também houve algumas mudanças após a visita a Reggio Emilia, posso considerar que sim.

GV: Terceiro eixo é a documentação pedagógica.

A: Vai estar muita coisa repetida.

GV: Inclusive, como já falaste muita coisa, ficas à vontade se quiseres, mas eu acho que tem sido realmente... Está tudo interligado, é difícil separar. Qual a importância que atribui à documentação pedagógica como fator educativo?

A: Pois, eu atribuo muita importância, não é? Eu sempre fui, desde a minha formação inicial — a minha tese de mestrado teve a ver com portfólios, portfólios de desenvolvimento e aprendizagem, para aprendizagem. Portanto, muito da minha formação profissional sempre foi no sentido de explorar diferentes formas de avaliar formativamente e de uma forma autêntica, e que essa avaliação servisse para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças e mesmo do profissional, do educador de infância. E a documentação pedagógica, quando eu comecei a estudar sobre ela, trouxe-me isso. Trouxe-me, além de uma forma de avaliar formativamente — que eu achei que tinha, que era só essa forma que fazia sentido para a prática que eu defendia e que eu advogava — e, portanto, a avaliação tem de ser coerente com a prática educativa. E, depois, a documentação pedagógica também como forma de comunicar, comunicar a toda a comunidade educativa o quotidiano do dia a dia, as aprendizagens que vão sendo construídas e também outro aspeto que eu acho muito: é a participação da criança e a criança também ter a noção das suas próprias aprendizagens, do seu próprio percurso, da sua própria vivência ao longo do tempo em que está na educação pré-escolar, neste caso, ou até menos, até antes. E, portanto, para mim faz muito sentido. É um processo muito difícil, é um processo em construção. Também contribui muito para o desenvolvimento profissional do educador de infância, mas, realmente, é um processo muito complexo. Mas, para mim, faz todo o sentido e, na minha prática, sempre foi algo que eu tentei ir, cada vez mais, explorando e fazendo.

GV: A, você atribui outros sujeitos no processo de documentação? Educadores, famílias, outras pessoas da comunidade escolar, como uma cozinheira ou pessoas que tratam da faxina — essas pessoas do entorno — elas também participam da documentação pedagógica?

A: Na minha prática, a família, sim, porque nós tínhamos uma aplicação, uma plataforma em que eu colocava documentação pedagógica e a família interagia com essa documentação pedagógica. E tive situações em que a própria família me enviava documentação que depois eu podia incluir e partilhar com a comunidade educativa. Portanto, a família faz todo o sentido. Sinceramente, a comunidade educativa era mais no sentido de eu comunicar — ou a equipa pedagógica comunicar — aquilo que se ia vivenciando. Nesse aspeto, toda a comunidade educativa, quando nós colocávamos documentação pedagógica nas paredes da escola, por exemplo, ou nas paredes da sala — ou mesmo fora da sala, que também é importante —, eu percebia que a restante comunidade educativa apreciava e criavam-se, às vezes, alguns diálogos sobre... Nomeadamente com as senhoras da limpeza, lembro-me frequentemente de comunicarmos sobre aquilo que estava na documentação que estava nas paredes. Incluí-las pedagogicamente, sinceramente, acho que não cheguei a fazê-lo. As crianças, sim. As crianças, sim. Não sempre. Não tanto quanto eu gostaria, mas sim: na escolha do que se vai documentar, na escolha, muitas vezes, das fotografias que nós íamos utilizar ou dos vídeos, nas falas que eu ia registando e que incluía na documentação pedagógica, não é? Isso, claramente, sim, eram incluídas.

GV: E até que ponto a sua perspetiva foi influenciada pelo modelo de Reggio Emilia ou deriva de outras fontes em relação à documentação pedagógica?

A: Em relação à documentação pedagógica, realmente a abordagem de Reggio Emilia é a minha principal inspiração, não é? Porque eu também conheço alguns modelos, por exemplo, da Nova Zelândia, que têm a forma narrativa — que também acho muito interessante —, mas a principal fonte da minha pesquisa, quando iniciei a documentação pedagógica, foi, sem dúvida, Reggio Emilia. Foi e continua a ser.

GV: E qual a importância do espaço pedagógico como componente da formação que protagoniza na ESE? Desculpa, em relação à documentação pedagógica.

A: Nós, na ESE, infelizmente, não temos... A documentação pedagógica, pelo que eu percebo, é abordada em diferentes disciplinas ou unidades curriculares, mas de uma forma esporádica. Isto é, as alunas têm acesso a documentação, têm acesso, por exemplo, a alguns livros relacionados com documentação pedagógica. Em alguns seminários, os professores têm o cuidado de focar e de... e de criar interesse às alunas sobre a documentação pedagógica. Agora, é um caminho a percorrer e penso que... Aliás, eu

estou na equipa da Supervisão e a nossa intenção era fazer um seminário, pelo menos, sobre documentação pedagógica. Este ano não conseguimos, não foi possível. Passámos essa atividade para o próximo ano, que queremos muito realizar. Eu, na minha prática como supervisora, é algo que discuto com as alunas durante as nossas reuniões e posso dizer que tive algumas equipas — porque as nossas alunas fazem estágio em dia, porque são duas alunas em cada sala de atividades —, e posso dizer que tive alunas que investiram na documentação pedagógica, quer nas paredes das salas, quer na construção, por exemplo, de *padlets* com as famílias, que foram utilizando como forma de comunicar também e de comentar o processo educativo. Portanto, eu acho que poderíamos fazer mais e iremos fazer mais, certamente, mas temos feito o trabalho possível para chamar a atenção para a importância da documentação pedagógica.

GV: E ocorreram algumas mudanças nesse âmbito após a visita a *Reggio Emilia*? Se sim, quais? No caso, em relação à documentação pedagógica — como passou talvez a trabalhar?

A: Sim, eu acho que também era um aspeto que me interessava muito; tive mais foco, talvez mais atenção. Houve alguns aspetos, nomeadamente relativamente à estética da documentação pedagógica, à forma como se comunica. Penso que sim, que me ajudou nesse sentido. A visita a *Reggio Emilia*, por exemplo, ao Centro Loris Malaguzzi — onde há muita documentação exposta —, teve impacto. Portanto, quando voltei à prática, notou-se alguma influência na forma como eu própria ia elaborando a documentação pedagógica na minha prática.

GV: Penso que sim. Eixo 4, as cem linguagens da criança. Qual a importância que atribui à abordagem de Malaguzzi acerca das cem linguagens da criança?

A: Acho que, além de ser poético — e uma imagem muito agradável da criança —, é também dar essa visibilidade à diversidade e à abertura a experiências diversificadas. É perceber que realmente a criança não se expressa apenas pela linguagem verbal ou pela escrita, e afastar-se muito daquele modelo tradicional de educação para um modelo realmente participativo e ativo. Acho que a principal imagem, ou a principal história, se pudermos dizer, das cem linguagens, é essa abertura a todos os géneros de expressão, não é? E também a abertura às diferentes artes. É igualmente importante que o educador de infância perceba que, além da criança ter muitas formas de se expressar — sem ser apenas pela fala, por exemplo —, também deve estar atento a essa possibilidade e

procurar garantir que as crianças tenham acesso a essas diferentes formas de expressão e de linguagem. Por isso, eu acho que é muito importante.

GV: E podes relatar uma situação em que a multiplicidade das linguagens se transformou num projeto com crianças?

A: Sim. Eu utilizava, na minha prática, a metodologia de trabalho de projeto e, portanto, ao longo dos diferentes projetos que foram surgindo e sendo desenvolvidos nas minhas salas, estava muito atenta à forma de proporcionar materiais, diferentes objetos e diferentes situações em que as crianças pudessem utilizar essas várias formas de expressão. Também estava muito atenta ao que as crianças traziam para os projetos, aos seus interesses, ao que sugeriam. Os projetos, no fundo, fluíam consoante aquilo que as crianças diziam, iam falando, iam desenvolvendo, iam mostrando interesse. Mesmo as crianças muito pequeninas — lembro-me agora de crianças de creche — que falam pouco, mas mostram através das suas expressões e das suas ações os seus interesses e aquilo que realmente as motiva, o que realmente querem fazer. Nesse aspeto, ajudava-me muito observar essas manifestações. O que acontecia muitas vezes era, por exemplo, durante um projeto, as crianças sugerirem situações completamente diferentes daquilo que eu tinha pensado previamente. Agora, eu tinha a facilidade de estar aberta a essas situações emergentes que iam surgindo.

Por isso, nunca fui muito rígida e tive sorte também na escola onde estava, obviamente. Não estava limitada pelas planificações nem pela ideia inicial do projeto. Tive sempre a liberdade de estar aberta e flexível àquilo que ia acontecendo, à vivência que ia surgindo ao longo das experiências e dos projetos. Nesse sentido, possibilitar diferentes formas de expressão e diferentes linguagens era mais fácil de integrar numa perspetiva assim aberta.

Após a visita a *Reggio Emilia*, achei muito interessantes algumas situações que vi lá — por exemplo, a utilização de materiais de projeção, materiais relacionados com as tecnologias. Alguns eu não tinha à disposição na escola onde estava, portanto não era possível experimentar, mas lembro-me que, depois da visita a *Reggio Emilia*, tentei incluir mais vezes, por exemplo, o retroprojetor nas experiências com as crianças, ou até algumas projeções. Talvez essa viagem me tenha chamado mais a atenção para a utilização da tecnologia na prática com as crianças.

GV: Nesse eixo eu tinha mais uma pergunta, mas acredito que já respondeste lá em cima: como incentiva futuras educadoras a planejar experiências multimodais? Se quiseres comentar alguma coisa, se não...

A: Pois, aqui na ESE é muito através das reuniões que nós temos com as DIAS — como já referi anteriormente. Temos várias reuniões com as DIAS que acompanhamos e penso que, claro, nos seminários também se abordam essas situações e vamos falando, mas quando estamos numa situação de trabalho mais individualizado, de maior proximidade — no caso das supervisões — acho que isso acaba por ser mais significativo para as futuras educadoras.

É algo que, depois, nas reuniões que fazemos sobre a própria avaliação das supervisões, as futuras educadoras referem frequentemente: a importância das reuniões que nós temos em equipa — muitas vezes com a própria educadora de infância, a DIAD e a supervisora.

Essas reuniões são baseadas no contexto, na prática, e temos muita possibilidade de fazer a relação teoria-prática, que às vezes é muito complexa e é algo com que as estagiárias têm dificuldade. Nessas reuniões de supervisão, penso que é uma forma muito significativa de construção do conhecimento das próprias estagiárias, porque, através dessa discussão com a educadora e com a supervisora, vamos estimulando o pensamento sobre esses aspetos basilares — como a documentação pedagógica, a organização do espaço ou até um aspeto que eu muitas vezes chamava a atenção: “vamos olhar para as paredes, o que é que as paredes desta sala nos dizem, não é?” Isso faz sentido ali, naquele momento, naquele contexto, e podemos realmente criar aqui uma construção de percurso, de aprendizagem, de conhecimento em conjunto, em equipa, o que eu acho muito importante.

GV: Participação política, é o eixo cinco. Que experiências de participação infantil viveu na instituição X?

A: Pronto, a instituição X é uma escola com um projeto e com uma identidade já consolidada há vários anos, não é? Eu também estive lá a trabalhar durante mais de vinte anos e, portanto, é uma escola que realmente se compromete com a aprendizagem ativa, com a criança participativa. Nesse sentido, também é uma escola que só fazia sentido se essa participação fosse feita em comunidade e aberta à comunidade. É igualmente uma escola que tem um projeto cultural muito forte, no sentido de trabalhar com diversas

instituições educativas e culturais da cidade. E, quando digo diversas, é mesmo desde a ciência ao teatro, aos museus, à arquitetura — por exemplo, recordo-me de termos tido vários projetos com casas de arquitetura e com a Faculdade de Arquitetura. É uma escola muito aberta, no sentido de, realmente, se nós acreditamos que as crianças devem ter as cem linguagens, não é?, a escola também as deve ter — deve ser uma escola aberta à comunidade e o mais diversificada possível. Nesse sentido, sempre tivemos a oportunidade de contactar e de trabalhar em colaboração com diversas instituições. Por exemplo, nos últimos anos, entrámos em vários projetos Erasmus+, que também nos possibilitaram viagens a outros países e o contacto com outras realidades educativas. Isso também dá uma grande abertura aos profissionais de educação — aos educadores e aos auxiliares de educação — que tiveram essa possibilidade de contactar com diferentes realidades e, dessa forma, também construiram a sua própria identidade profissional.

GV: E que importância atribui a essa dimensão justamente na formação de educadores?

A: É transversal, não é? Devia ser igualmente importante. E acho que é algo a que nós, aqui na ESE, também estamos atentas — à importância de as nossas alunas estarem abertas a essa diversidade cultural e à possibilidade de se envolverem na comunidade, de perceberem as potencialidades da comunidade educativa e de estarem abertas a outras realidades educativas, que não são iguais às nossas, que são diferentes, mas que, no fundo, ajudam a desenvolver uma perspetiva crítica e reflexiva sobre a nossa própria prática.

GV: Eixo seis, o último: a formação de educadores. São duas perguntas. Quais desafios encontra ao ensinar os princípios de *Reggio Emilia* na academia? Talvez se pensarmos em falar sobre o espaço como terceiro educador, ou a documentação pedagógica, que muitas vezes se manifesta não necessariamente como *Reggio Emilia*, mas como uma prática docente que se vai desenvolvendo naturalmente.

A: Sim. Como disse anteriormente — não sei se o referi —, tive a oportunidade de fazer dois seminários na Educação Básica sobre *Reggio Emilia*, no sentido de criar interesse nas alunas, de as motivar a pesquisar mais, a envolverem-se de uma forma mais fundamentada. No fundo, foi uma primeira abordagem a *Reggio Emilia* na licenciatura. Penso que, depois, também nas disciplinas de Metodologia — embora eu não tenha estado necessariamente envolvida este ano nessas unidades curriculares —, se aborda *Reggio Emilia*, além de outras referências: o Movimento da Escola Moderna, a *Pedagogia*

em *Participação*, o *High Scope*, abordagens mais relacionadas com a creche. Portanto, nós aqui fazemos um esforço para dar um conhecimento básico sobre a abordagem de *Reggio Emilia*, mas, depois, obviamente, a exploração e o aprofundamento desse conhecimento têm de ser feitos pelas próprias alunas — tem de ser uma construção das próprias alunas, porque não é um conhecimento aprofundado.

GV: A segunda pergunta, acho que também já foi respondida, mas é: como avaliaria a presença dessa abordagem na formação inicial docente em Portugal?

A: Pois... Eu, das outras experiências — tive estagiárias da Escola durante vários anos —, e o conhecimento que essas estagiárias traziam para a prática sobre *Reggio Emilia* era muito pouco. Já tinham ouvido falar, mas o conhecimento sobre a filosofia, até mesmo sobre a forma como surgiu ou o seu fundamento, era reduzido. Normalmente, as estagiárias que trabalhavam comigo tinham muito pouca formação sobre o modelo de *Reggio Emilia*.

Aqui na ESE, como já lhe disse, elas têm acesso a uma primeira informação. Têm acesso, nas fichas das unidades curriculares, a livros sobre a abordagem de *Reggio Emilia* — nomeadamente *As Cem Linguagens da Criança* e outros de Carla Rinaldi, penso eu.

Portanto, elas têm acesso a esse conhecimento, mas precisam de o aprofundar.

Não posso dizer que... agora, o que acontece é que algumas estagiárias realmente se interessam muito pelo modelo — tal como me aconteceu há muitos anos — e continuam a sua pesquisa. Nós temos, por exemplo, uma estagiária que este ano foi a *Reggio Emilia* — uma estagiária que agora já é educadora —, foi a *Reggio Emilia* na visita da APEI.

Portanto, quero acreditar que nós deixamos aqui um “bichinho”, deixamos o suficiente para que as alunas, as futuras educadoras, se interessem mais e possam inspirar-se na abordagem de *Reggio Emilia* para as suas práticas.

GV: Sim, A, terminámos o guião. Eu queria perguntar-te — e agradecer-te já pela entrevista — uma última questão, que foge um pouco, mas está ligada a tudo o que trouxeste.

Achas que a abordagem de *Reggio Emilia*, hoje, dentro da formação de professores — que é o que estamos aqui a discutir —, está muito alocada num perfil mais técnico, ou seja, centrada em como se faz determinada abordagem, ou consegue expandir-se para uma perspetiva mais comunitária? Em que sentido? Falo de sair da mera reprodução de técnicas para pensar formas de envolvimento das famílias, ou, por exemplo, na

documentação pedagógica, ou até na forma de redimensionar a escola, como a própria instituição X faz — colocando a criança na cidade, fora dos muros da escola. Dentro da tua experiência, achas que, a nível da formação de professores, conseguimos trazer isso ou ainda é algo que, quando se toca em *Reggio Emilia*, permanece num escopo mais técnico da abordagem?

A: Não, não. Acredito que não. É mais no sentido da inspiração da abordagem — na parte da comunidade, da abertura à cidade, da participação da criança na cidade ou no local, na comunidade. E também na parte mais relacionada com a visibilidade, na dimensão mais política — no sentido da visibilidade da importância da criança enquanto cidadão.

Eu não acredito que seja pela via técnica, até porque, como vi na minha própria prática, nós não temos as condições de *Reggio Emilia* — materiais mesmo, não temos de todo. Não temos um Centro Remida, não temos materiais tecnológicos como os que vi lá em *Reggio Emilia* e, portanto, não se pode pegar na abordagem e transpô-la para a nossa realidade, nas nossas escolas. Isso é perfeitamente impensável. Agora, a inspiração no sentido da abordagem e dos principais fundamentos da abordagem — isso, sim, faz todo o sentido. É essa a inspiração: na forma como a criança é um cidadão ativo e como podemos dar visibilidade a esse cidadão.

Acho que é isso. Não é nada da parte técnica, não. Pelo menos aqui na ESE é isso que nós tentamos fazer.

GV: Queres comentar mais alguma coisa?

A: Acho que não.

GV: Se estiveres satisfeita, agradeço imenso, A. Vou encerrar agora a gravação.

ANEXO 3 - Transcrição da entrevista ao sujeito B

Data de recolha: 30/07/2025 – 11h30 – X

GV: Olá, o meu nome é Giulia, sou orientanda do Professor Rui Trindade, na Universidade e no Mestrado em Ciências da Educação, e faço uma investigação acerca da abordagem de *Reggio Emilia* e das suas influências em Portugal. Este guião foi elaborado no âmbito da presente dissertação de mestrado, com o objetivo de recolher dados empíricos junto de profissionais da educação que atuam em instituições portuguesas com referência explícita à abordagem pedagógica de *Reggio Emilia*. A investigação busca compreender de que formas os princípios dessa abordagem, nascida no contexto italiano do pós-guerra, são apropriados, traduzidos, tensionados e internacionalizados em realidades locais, tendo como foco central a formação docente e os processos democráticos nas instituições educativas. A entrevista será guiada por seis eixos temáticos, inspirados nos pilares reggianos e adaptados ao contexto da investigação. O roteiro foi construído de forma semi-estruturada, permitindo a escuta aberta para o aprofundamento das narrativas. As entrevistas serão gravadas com consentimento prévio, respeitando o anonimato dos participantes quando solicitado e seguindo critérios éticos de investigação. Os dados transcritos poderão ser devolvidos aos participantes para validação de excertos. São seis eixos: a imagem da criança como sujeito ativo e ético; o ambiente como terceiro educador; a documentação pedagógica como processo investigativo e democrático; as cem linguagens da criança; a escola como espaço de participação política; e a formação de educadores para uma pedagogia da escuta. Gostaria de confirmar que tem o seu consentimento e pedir-lhe que se apresente, dizer quem é — e, se quiser, já pode começar a falar livremente, porque será um prazer.

B: Está bem, ok. Portanto, B. A minha base é Educação de Infância; a minha tese é em Ciências da Educação. Trabalho já há quase 45 anos. Trabalhei um ano a dar aulas de pedagogia numa escola de formação, a orientar estágios, e vim para a instituição X já há muitos anos — 20 anos, neste ano de estudos. Eu vinha com um *background*, aliás, com uma herança pedagógica forte em termos de história da educação, passando por vários pedagogos. Tu falaste aí de *Reggio*, mas há outros tão ou mais importantes, como, por exemplo, *John Dewey*, com a Pedagogia da Participação; *Kilpatrick*, em que vês uma

iniciativa grande em termos da participação da criança e de como é que isso se fazia; tens *Froebel*, o do jogo; tens *Montessori*, a parte sensorial, etc. E, sim, tens *Reggio Emilia*, que foi uma experiência espetacular a seguir à Segunda Guerra Mundial, e *Malaguzzi* foi, de facto, alguém que teve uma visão ótima e que conseguiu agregar várias pessoas diferenciadas da comunidade para o trabalho de um bem comum, que era a educação. Todos sabemos que a educação é algo poderoso na mudança de qualquer mundo, politicamente e socialmente falando — ainda hoje percebemos isso. Durante muitos anos pretendemos mais a quantidade, ou seja, atingir o maior número de pessoas em termos educativos, mas, por vezes, esquecemo-nos da qualidade.

Ao mesmo tempo, estamos numa fase de grandes mutações sociais e em que é necessário haver uma abertura da escola — por isso é que eu digo que a escola não é um *resort* educativo, tem de ser um espaço aberto de comunicação —, e devemos trabalhar com vários parceiros. Inclusive, uma das coisas que nos temos preocupado ultimamente é a necessidade de intervenção da escola no espaço público. Quando falamos de escutar as crianças, temos de lhes dar voz, ok? Temos de lhes dar voz como cidadãos, porque aí estamos a desenvolver, de facto, um pensamento crítico logo no início, na abordagem da criança ao mundo onde está. E de uma forma rizomática, como *Deleuze* e *Guattari* nos dizem: uma forma em que há uma procura, há um crescimento, sem uma hierarquia definida, mas que dá sempre origem a várias áreas de conhecimento e a várias descobertas. Desde 81 — vindo nós de um 25 de Abril muito sofrido, muito lutado —, eu estive nesses movimentos de luta como jovem; era muito jovem, mas lutei por isso. A minha área foi sempre a educação e também a cultura; a minha formação base abrange igualmente música, dança, teatro, pintura, etc.

Sendo que isso é importante no desenvolvimento do pensamento crítico e no desenvolvimento também da metacognição e da relação democrática com o outro. Sem o *conhecimento poderoso* — e não o *conhecimento dos poderosos*, como nos diz *Michael Young*, sociólogo da educação —, não conseguimos desativar estes processos de exclusão, notórios cada vez mais no nosso mundo. Na altura — e voltando —, já em 81, eu saía com as crianças para a rua: íamos de lancha, íamos para a Afurada, íamos falar com os pescadores, trazíamos as redes, percebíamos a diferença da cor das redes para a apanha dos peixes e, depois, criávamos uma instalação no ATL, onde suspendíamos as redes, onde falávamos sobre quantos metros media uma, media outra, as cores, quem

punha, quem definia; fazia-se um pré-projeto para colocar. Portanto, toda a parte, digamos, curricular, sempre foi trabalhada, mas de uma forma muito mais artística, com uma apropriação da criança — quer do material, quer do espaço —, percebes? É muito importante a forma como nos apropriamos do espaço que estamos a viver, que estamos a construir.

Sendo que há aqui uma questão de identidade muito importante, não é? Porque, embora estejamos num mundo global em que há uma transumância imensa em termos de conhecimentos, de posturas, de gostos, etc., deve haver uma identidade também específica em cada grupo em que estamos. Isso sim é educação. Isso sim é manter a tal não-indivduação das pessoas e a não criação de bolhas, também. O Porto é uma cidade que, por exemplo — se fores ao Mercado do Bolhão, não sei o quê — vais ver que caem nessa cor, vais ver que caem nesse pormenor; vêes que cada pessoa se apropria. Não é tudo igual, não é asséptico, não é uma postura só experimental. A gente gosta de ter — lá em baixo, atrás, para o meu gabinete — as coisas que eu vou tendo aqui, coisas que me recorrem a memórias: um desenho que um pintor me fez da fachada; a matrícula, quando ainda éramos X, em 1982, que um pai fez; o desenho do “o que imaginação é arte”, os universos de uma fada de uma menina de 5 anos; um livro que eu fiz — *Retrato de Estado na Educação* — cuja capa foi feita por uma amiga nossa, foi ela que me desenhou. O que está por cima de ti — que é um quadro com azulejos — é uma busca dos cinco anos. Eles fizeram isto em grande escala na sala: era a casinha dos bonecos, mas então falaram com os Azulejos do Porto e é onde nós depois trabalhamos as simetrias, a matemática — maior, mais pequeno, central, centrifugação. Há imensas coisas que nós podemos trabalhar na abordagem do nosso quotidiano e do nosso real. Logo, isto não é o genérico. Isto não é algo que seja receitual. Há uma base e há uma herança pedagógica, por exemplo: ótimo na questão sensível, *Montessori*. Ótimo. Foi alguém que, nessa fase, percebeu que chegar às crianças através dos sentidos nos permite melhorar muito a comunicação e o desenvolvimento. Isso é muito importante. Agora, eu questiono: e hoje em dia? É importante eu criar uma sala *montessoriana* para os meus alunos? Com espaços limitados, com o trabalho mais individualizado, com bastidores para apertar e desapertar quando eles devem fazê-lo na roupa dos outros, quando põem o *abat* ou tiram o *abat*?

Há coisas que não fazem muito sentido, não é? Que não fazem muito sentido no contexto. Uma coisa que nós, na X, sempre nos preocupou foi a questão do espaço: qual

a relação que tu tens com o espaço que ocupas? Como é que o constróis? E isso deve contar, não com estereótipos, mas com a tua apropriação — tua, das crianças — do espaço em que vives.

Por isso é que não tens estereótipos em termos de imagem: são criados pelos próprios miúdos; usamos as paredes, os tetos, o chão. E com cuidado, com apreciação estética. E porquê o cuidado com a apreciação estética? Para não criares ruído, nem interferires muito na produção das próprias crianças. Se tens um trabalho com um determinado tipo de cor, de um registo — um teatro, qualquer coisa, uma documentação — que vais colocar numa parede, automaticamente tens de ter cuidado na documentação pedagógica que acompanha, na “letra” em que colocas. Usamos muito preto aqui, para se ver melhor, para não anular, para não criar ruído com o próprio desenho da criança. Sei lá, modificar constantemente os espaços por onde nos movemos — tipo aula, etc. — porque vamos querendo experiências diferentes. Às vezes é preciso o caos, como neste momento: a escola está num caos, estamos a arrumar tudo, mas os meninos estão a participar, não é?, para depois haver outro momento. E por isso é que é preciso sair com eles para a rua, ir à Assembleia Municipal e levar um questionário feito por eles e levantar as questões que achamos que devem ser tratadas no espaço público. Deve haver uma intervenção mesmo, direta, porque o mundo assim o pede. Tal como, por exemplo, temos colegas que falam outros códigos — colegas que falam códigos que são *designers* ou que são artistas ou que são de Educação Física — e que trabalham em projetos, e que podem ler um projeto de um barco, por exemplo, o que estamos a fazer agora no STEAM sobre a Física e a Química na creche, e a colega de música pode ler uma experiência dessas através da música de uma forma diferente. E nós estamos a ouvir, com um outro código, a mesma situação de aprendizagem — significativa —, mas com uma outra cor, entendes? É tão importante isso, porque estamos num mundo em que a comunicação é, de facto, o elo principal. A comunicação é o elo principal. E é: como é que nós encaramos o outro, não é? Como é que eu aceito a tua forma de ser? Pode ser diferente da minha. “Eu penso assim, eu penso assado. Eu gosto de amarelo, eu gosto não sei de quê.” Num projeto, vamos dividir entre grupos; cada um tem o seu papel e, de facto, há uns que são mais aptos para isto ou para aquilo. As “comunidades de aprendizagem mútua” do *Bruner*, por exemplo. Ou seja, o conhecimento é necessário, percebes? E é importante que tu saibas o que é que se descobriu até agora: perante uma guerra mundial, o que é que alguém fez

diferente? Perante um regime libertário, também — uma pedagogia de situação que já tivemos —, o que é que se fez? Quais são os resultados? E o que é que, neste tempo — o tempo em que nós estamos —, fazemos? Não sei se estou a ser muito complicada.

GV: Não, está a ser muito claro.

B: Por exemplo, tu há de dar para um texto “isto é *Reggio*”; eu nunca poderia assumir uma coisa dessas. Eu não percebo como é que há escolas que dizem que são *Reggio Emilia*, e escolas que são *Montessori*, escolas que são não sei o quê. Ouve, cada escola tem de viver pela sua experiência, no seu contexto, com o seu conhecimento — que deve ser bom —, também com a sua história, que deve estar lá, mas adaptada ao momento, àquele tipo de interesses e valores em que esse espaço acredita. Como é que eu te vou dizer que sou *Reggio*? Porquê? Aliás, a questão da cultura, quando entrou aqui — a questão das artes, etc. —, entrou vinda de um grupo de malta que lutou pelo 25 de Abril e para quem estas eram áreas bastante importantes de formação. Entendes? Portanto, era muito importante que as crianças ouvissem outras coisas, lessem outras coisas, fossem procurar outros lugares — não achassem que o espaço lá fora tem mais potência.

GV: Acho que isso pode ficar lá pelo eixo 3 ou 4, mas como resposta: uma privação da liberdade antes do 25. Ou seja, aqui surge também como uma resposta necessária — que as vivências das crianças sejam pautadas nas experiências da vida, da arte, da cultura, que são fundamentais do ser humano, não é? Mas que foram privadas, não é?

B: O *Malaguzzi* foi isso que fez. O *Malaguzzi* teve a inteligência, depois da Segunda Guerra Mundial, de se juntar com o arquiteto, com isto, com aquilo. Criar espaços abertos de comunicação, com experiências artísticas diversificadas. Foi espetacular. Nós aqui sentimos essa necessidade. Na altura — não te vou dizer — a Igreja, sinceramente, não foi uma coisa que nos passasse. Passávamos muito mais os valores herdados da nossa Revolução, entende-se? Em que só alguns tinham acesso a esse tipo de coisas.

GV: Nesse caso, *Reggio* não chegou nem a ser uma provocação; isso partiu de vocês.

B: Não — eu estou a dizer que foi porque é mentira. Ó pá, não foi mesmo. Eu lembro-me que, na altura, por exemplo, eu estava com um grupo, eles tinham posto placas nas paredes; lembro-me de chegar e forrar aquilo tudo com papel de cenário, de cima a baixo, para não haver limite de espaço. E, por causa da matemática, tinha havido um *shopping*, que era o Dallas, na altura, e eles andavam a escrever “Dallas”, a terem uma relação com o código escrito, a escreverem números, a fazerem brincadeiras com coisas reais.

Apanhámos... eu tinha mania de ir ao lixo — ia muito ao lixo buscar coisas —, tinha mania de reciclar e tal. E, estás a ver, o reciclar — agora que só se fala na sustentabilidade, no verde e não sei o quê — é uma coisa que vem de uma postura perante a vida, não é? Que é tu consegues, com criatividade, construir e dar sentido a algum material — agora chama-se material não estruturado, material de fim aberto —, mas que isso era feito de uma forma muito natural. Lembro-me que construí um carrinho com eles, por exemplo: arranjei quatro rodas e uma tábua e não sei o quê. Portanto, era um bocado aquela vontade de dar sentido às coisas, entendes? E de partilhar — muito de partilha. Muito de entrada das famílias, muito perceber as famílias, muito também dar voz às famílias, muito passar o que é a educação, papéis parentais, pronto. Claro, por exemplo, *Reggio*: estou-me a lembrar das caixas de luz. Nós inspirámo-nos em *Reggio* com as caixas de luz. Mas, já as projeções, não: nós sempre tivemos projetores e uma coisa que sempre fizemos foi projeções e aquela brincadeira do projetar e a sensação que a criança tem com a escala. Por exemplo, nós tivemos um projeto em que trabalhámos com o Alvarado e ele trabalha muito a questão das escalas. Nós, por exemplo, desenhámos em pequena escala — isto depois para justificar a relação com o Alvarado — e projetámos em grande escala. E depois a criança tinha de pintar na parede, por cima, aquele desenho que tinha feito. Tens várias influências, não é? Tens influências da arquitetura — neste caso foi um arquiteto, foi o Alvarado. Mas, sei lá, eu não consigo dizer que... Eu fui a *Reggio* e gostei imenso das experiências que estavam lá. Há sempre algumas “receitas”, não é? — um determinado material em conjunto com outro resulta.

Sei lá, este ano nós — isto foi nosso — na festa de finalistas, cada vez fazemos mais *minimal*; cada vez achamos que a criança deve olhar mais ao pormenor, ao simples, a dar valor, de facto, ao que hoje se chama de sustentabilidade. Nós não damos “aula de sustentabilidade”, mas é perceber que não é o material que nos comanda, não deve ser o dinheiro que nos comanda — devem ser outras coisas. Então, fizemos uns canudos com umas luzinhas, ok? Funcionou — funcionou num cenário, o cenário era negro. Nós tínhamos imenso cuidado com o pormenor. O cuidado com o pormenor — que tem a ver com a tal apreciação estética — tem a ver com a tua relação com o mundo. Tem a ver com, quando tu saís agora da escola e reparas: tens uma árvore em frente, se está em flor; se o passeio está partido, se é necessário... Se passas por uma pessoa e vais contra ela, o que é que dizes? Se vais ao café e tomas o café, quando pagas, se olhas a pessoa na

cara e dizes “até amanhã”? Não sei. O pormenor — a relação com o outro pormenor, com o elemento natural, com o elemento construído — isso é que é importante, percebes? É não passares em *zapping* pela vida.

Claro que Malaguzzi era “uma pessoa assim” — no sentido de um projeto com valores muito estruturados —; além disso, com um bom nível cultural, fez um trabalho magnífico. E teve materiais — lá está — materiais simples que, depois, com malta da arquitetura e malta do desenho (alguns eu estive lá com eles), foram criando e lapidando, limpando e criando então objetos mais... como aqueles sacos de objetos de madeira que eles têm.

E que tu, por exemplo, aqui também já fizemos o mesmo com os tachos de madeira: uma mãe deu-nos o chão, mandou-nos os tachos de madeira para a escola, e eles conseguem fazer construções lindíssimas e utilizar isso como material. Portanto, inspirador é — como é qualquer projeto. Eu acho que qualquer projeto é inspirador, porque nos mostra o resultado de uma realidade e como é que alguém da educação consegue dar essa resposta, no sentido de conseguir um projeto diferenciado, como foi o caso da *Montessori* com o sensorial; do *Froebel* com o jogo; do *Dewey* — para mim ainda mais do que esses todos — com a cena da participação: as crianças têm de participar, têm de ter um papel ativo, têm de se organizar. É *Reggio*.

Pronto, e, para mim, *Reggio*, neste momento, é comércio. Começa já por aí. É uma situação muito de... Eu percebo que um bom exemplo deve ser partilhado, atenção. Eu acho que um bom exemplo deve ser partilhado. E saímos do nosso micromundo e conseguimos atingir um macromundo. Para isso é preciso um bom gestor — é preciso um bom gestor que saiba dinamizar isso, percebes?, em termos de *marketing* mesmo. Nós não somos muito boas nisso — não somos nada. Nem nos interessa muito, neste caso. Interessa-me a partilha, não é? Interessa-me a partilha, interessa-me ter algum documento, interessa-me falar com pessoas que estejam interessadas, interessa-me, se vierem aqui pessoas que estão interessadas em educação, “trocar os cromos”. Agora, o que eu senti em *Reggio* — e falando com algumas pessoas — não é que... Vê-se: há uma escola ou outra “modelo”; de resto, o *atelierista* vai uma vez por semana a cada escola, portanto, calma: não é uma pessoa efetiva da escola. Depois, há aqueles cursos muito “de venda”, há aqueles bonecos a mais que são criados pelas crianças — mas já muito estereotipados. Não gostei de ver; mas não te vou dizer que é uma crença. Porque, quando é uma crença, a coisa não cola bem.

GV: Posso aproveitar e perguntar... Quais, então, foram as razões que explicariam a visita de uma delegação da instituição X a *Reggio Emilia*? E quais as implicações dessa visita relativamente à perspectiva sobre o modelo de *Reggio Emilia*? Que, se eu não me engano, foi há dois anos.

B: Acho que foi — já não me lembro. Olha, eu gosto de ver tudo. *Reggio Emilia* era um sítio onde eu já queria ir há muito tempo. Como é óbvio, é um assunto, é um projeto, e bem, é uma experiência de grande nível, que resultou muito bem naquele tempo e que foi muito positiva, não é? E sim, é um exemplo de como se pode resolver a questão, a nível da primeira infância, com alguém que é lúcido e que consegue, culturalmente, fazer esse envolvimento. Portanto, eu criei a minha “cidade *Reggio*” e fui — e gostei muito. Gostei de ver, gostei de falar com os colegas, gostei de perceber, gostei de ver. Pronto, também gostei de ir a outros sítios. Repara: eu acho que, no ano passado, fui à Dinamarca, estive na Suécia, fui ver escolas, estive nas *Forest Schools*, vi coisas espetaculares — muito espetaculares — para aquele tipo de identidade daquele país. Por exemplo, nas *Forest Schools* fazia sentido — naquele contexto. Se for aqui, há coisas que não fazem sentido. Como, por exemplo, na Finlândia, pôr os bebés todos a dormir cá fora faz todo o sentido; pôr os miúdos na neve faz todo o sentido — porque senão “morriam lá para fora”. Se me perguntares a mim: pôr os miúdos à chuva não faz sentido nenhum, porque os miúdos aqui têm sol durante grande parte do ano. Portanto, eu não vou adotar uma moda para dizer que “que chique, sou igual à Finlândia”, não é? A Finlândia “são os maiores”? Não são, já agora. Em termos de educação — embora os colegas finlandeses com os quais trabalhamos nas apresentações digam sempre: “Como sabem, nós somos os melhores na educação” — não são. Fazem apresentações ainda com estereótipos muito antiquados; a relação que dizem ter com o “fora” é uma relação de fora, mas é dentro do mesmo espaço: portas abertas para grandes espaços livres, mas não para a comunidade local — esquece. Aliás, é um povo muito fechado: não faz esta comunicação com os vizinhos aqui da rua, como se faz. Cada país tem a sua identidade, a sua forma de estar.

Por exemplo, nós somos muito mais de abraço, muito mais de beijo; somos muito mais de “ser uma criança pegada”. Damos importância à alimentação, gostamos de cozinhar, gostamos de comer também. Isto também é educação.

Portanto, eu adoro — acho espetacular — trabalharmos com colegas de outros países.

Ter, principalmente, aquele projeto que nós fizemos, o *Breeding Stories*: nós escolhemos

uma universidade, uma escola, uma instituição cultural ou artística de cada país, e trabalhámos com a Finlândia, com a Polónia, com a Bélgica — foi isso. E conseguimos — fomos coordenadores — pôr aquelas colegas e aquelas crianças a sair: a sair e ir à vizinhança, por exemplo; a ir ao mercado local; a falar nas ruas e a ver quem estava na proximidade; a fazer mapas mentais, construir mapas mentais e perceber quais são as relações emotivas.

Muitos dos problemas que temos no mundo, hoje em dia, vêm da sensação de não pertença dos jovens ao espaço que habitam. O Bordeaux trabalha isso muito bem — mas eu só te estou a dizer isto porque isso acontece, por exemplo, em França, acontece muito. Os jovens, em vez de grandes, não sentem que aquele espaço é deles, não é? Porque nunca foi. Porque sempre viveram isoladamente, em termos de espaços, não é?

Portanto, é importante. Na verdade, eu trabalho com uma colega que trabalha super bem — que é a Ana Lambert — e que, volta e meia, vem com colegas para cá fazer estágio. E nós também já lá fomos dar formação. O ano passado também estive lá na faculdade, para falarmos sobre a experiência — porque é bom trocarmos experiências. Eu trabalho com miúdos refugiados — muitos imigrantes. Perceber como é esta relação das crianças com o espaço que habitam: irem ao mercado. Eles tinham um museu ao lado e, como a colega disse, “eu vivo aqui, estou aqui há 20 anos, nunca lá tinha ido”. Perceber que aquilo também é deles.

GV: Sim.

B: Esta apropriação do tamanho é deles; faz com que tu tenhas outra perceção do espaço que ocupas e tenhas outro poder de decisão.

GV: É aí que mora a participação.

B: Mas é que, olha, eu é sim, sabes? Porque, pronto, também quero dar-te a informação toda aqui em baixo que te posso dar; não comento o tema. E, olha, diz.

GV: Eu ia perguntar se achas que é aí que mora a participação comunitária — o momento em que as crianças se conectam com o espaço... ou é com elas mesmas? Ou é tudo?

B: É tudo. É desde bebés, é com as famílias, é com os amigos das famílias, é connosco, é quando elas entram aqui: “B, temos aqui um projeto para te mostrar. Nós queremos organizar isto e isto lá em cima. Queremos mudar isto e isto e isto.” E nós vemos se é possível ou não.

É quando saís e falas aqui com o Zé da loja ao lado e vais pedir material. Aqui nós temos

muito material de desperdício, porque é uma rua de comércio. E tentamos: “Olha, queremos construir uma casinha, precisamos de cartão, não sei o quê.” “Ok, eu vou juntar e vou ver. Quando eu for à fábrica tal, eu trago.” Percebes? É muito... a participação.

Por exemplo, quando eu faço uma exposição com eles — como fiz agora, na Bienal de Gaia, dos artistas de Gaia, com artistas nacionais e não só —, e eles levam um trabalho feito por eles em grande escala — que era um quarto imenso com os negros, sobre o 25 de Abril —, isso é participação. Ou quando levamos um trabalho que fazemos sobre uma rua do Porto, em que arquitetos nos provocam para perceber qual é a nossa visão sobre essa rua: eles aplicam questionários, vão, veem, sentem, sentam-se no chão, falam, trabalham em inglês, a falar com os estrangeiros — isso é participação. E depois também pensam e decidem sobre o que é que acham que aquele espaço deveria ser — isso é participação. Participação é quando os nossos miúdos saem daqui e vão para um quinto ano e, numa turma, é proposto um projeto e eles sabem — ok — eles sabem estudar, sabem delinear um projeto e sabem agregar outros colegas; e sabem agregar outros colegas para fazerem uma produção final em que sabem fazer uma apresentação. Eles fazem apresentação de produções, não é? Portanto, isso sim, isso é participação. Ou quando eles falam sobre os direitos — eu tenho miúdos (e, se fores ao nosso “efeito do governo”, tens lá muitos testemunhos). Houve uma cena sobre o “género”; eu levo uma miúda de um segundo ano para falar sobre trabalhos que têm feito sobre diferença de género, sobre exclusão, integração, não sei o quê. E eles sabem dar a opinião deles sobre isso — mediante a investigação que fizeram.

GV: Vou fazer uma pergunta que está atrelada ao eixo da imagem da criança — mas acho que já respondeste isso em vários momentos. A pergunta era: como descreve a imagem da criança que orienta o projeto educativo da instituição **X**? É um sujeito, cidadão, potente...

B: E aí é um aspeto também... e afetivo. Percebes? Porque, por exemplo, a cena dos abraços — nós temos muito. Eu própria tenho. Só que — à página de entrar — na época deve ter sido um grupo que foi ao cinema; foi ver um filme. E: “Ó Gonçalo, então, estás bem?” Eles próprios perguntam-me: “Estás bem?” E dão-me um abraço também. Se nós não estamos tão bem — se é um dia em que eu venho mais atrapalhada; se é um dia em que um está lá em cima, chega aqui e diz-me: “Estou farto de trabalhar.” Diz-se: “Olha, João, também eu.” Senta-se aqui: “Foste mal-educado com o colega? O que é que já sou?”

É assim: eu não fui mal-educado com ninguém, nem tratei mal — estamos a conversar sobre isto. “Não estás a ver o que é que eu estou a fazer.” Eles têm de ser conscientes, mas têm de cumprir também, ok? Que são atores do seu conhecimento? São. No currículo — estou a falar no primeiro ciclo —, o currículo não é “dado” em sequência, percebes? É dado conforme vai surgindo, mas é dado todo. Aí tens uma diferença, porque é assim: eu faço questão de que, se o Ministério da Educação te manda fazer provas de aferição, tu fazes na mesma — concordes ou não concordes. Eu discuto em espaço próprio — não com os meus alunos — porque eles estão afetos a um sistema de ensino e a um Ministério da Educação que determina determinado tipo de regras. Isso não é justo para eles. Portanto, por exemplo, eles trabalham em mesas em ilha; mas, quando é preciso — se há um teste de atenção —: “Vamos ter um teste. Um teste é isto, isto e isto, portanto não podem trocar ideias. Cada um faz o seu; se não souber, paciência; e tem de estar direito para aqui e tem de ser feito dentro deste espaço de tempo.”

Portanto, explicas as regras: eles cumprem as regras e fazem a prova, ok?

Não é preciso haver grande *stress*, mas é preciso que eles sejam competentes para o fazer dentro daquele espaço de tempo — porque é isso que depois lhes vai ser pedido, percebes?

É neste momento que estamos. E eu não quero utopias, também — do género: estamos a criar sistemas utópicos que vão criar mais sistemas de exclusão, percebes? Ter cem mil “descompetenciados” que sabem exatamente o que é que não querem... Mas não vamos criar aqui berços de exclusão — esquece.

GV: Era exatamente “em que situações concretas essa visão se manifesta na rotina escolar?” — e destes imensos exemplos.

B: Embora o trabalho seja diferente, eles têm manuais para algumas coisas — *Estudo do Meio* não tem —, eles têm agenda cultural, trabalham com escultura; trabalham muitas coisas que não vão no currículo, também. Agora, eles trabalham — tu agora não podes ver, mas, se entrares numa sala, podem estar no momento em que está o colega titular (hoje temos duas pessoas por sala), em que está o colega a apresentar — não sei — umas “educações” quaisquer; e, a seguir, pode haver duas crianças a ajudar-se uma à outra; uma a fazer pesquisa para ajudar. Falando em pesquisa: eles não têm cada um um computador — somos perfeitamente contos. Eles podem, como é óbvio, utilizar computadores — como nós utilizamos — e têm uma sala para quatro ou cinco e, quando

precisam, vão e fazem isso. Mas promovemos muito, por exemplo, a relação com o livro. Eles leem muito — são leitores que leem muito — trocam livros. Isso interessa-nos.

B: E o primeiro ciclo? O primeiro ciclo — não penses que cada um tem o seu computador, nem pouco mais ou menos, que não tem. E não têm dificuldade nenhuma quando têm de fazer: quando têm de fazer, nós dizemos “temos de fazer isto; temos de treinar, hoje à manhã; de manhã vamos treinar esta resposta” — e eles fazem. Eu também não sou pelos *rankings* — eu não concordo. Um *ranking* depende do meio socioeconómico onde estejas a trabalhar. Se estiveres a trabalhar num espaço em que a criança vem para a escola com fome, não podes comparar com um miúdo que vem aqui para a escola e que, quando falamos, por exemplo, sobre o livro não sei quê, é sobre se o pai vai comprar. O nível socioeconómico aqui é o médio — que é um nível que está em extinção em Portugal, também. Ou seja, são pessoas que são cidadãs, que se importam com a educação dos filhos, com a parte cultural; mas tens muita malta nova — tens professores, arquitetos jovens, médicos, profissões médias — que fazem um esforço, de facto, para ter aqui os filhos e para pagar uma tabela privada não subsidiada. Tens uma alimentação com um nível superior; tens mais pessoal do que é exigido por lei, porque nós achamos que é necessário. Por exemplo, numa turma de 25 crianças — no primeiro ciclo — é preciso termos duas pessoas. Como numa turma de bebés, em que tens 8 a 10 crianças — não podes ter duas pessoas, tens de ter três. Portanto, a higiene tem de ser uma coisa trabalhada várias vezes ao dia — não é só “não sei o quê”.

Agora, gastamos pouco em equipamentos — muito pouco —, mas não nos faltam tintas, não nos faltam óleos, não nos faltam materiais que realmente são importantes.

Mas usamos muito material reciclado e temos muito cuidado com a relação que estabelecemos quando utilizamos material. E as crianças também — os cadernos vão de um lado para o outro.

GV: Eu vou aproveitar a deixa para perguntar sobre o ambiente como terceiro educador. Como é que o espaço físico e social da X foi pensado para agir como terceiro educador? E como ocorrem algumas mudanças na cena?

B: Essa “cena” do terceiro educador... não sei se é o terceiro ou se é o primeiro. Por acaso, não sei. Acho que a primeira coisa, quando tu compras uma casa, é a organização do espaço, não é? Começas por selecionar a organização do teu espaço. E isso — eu acho — no ambiente educativo, a forma como construímos o espaço, é fundamental.

Se isso é o terceiro educador, eu nem punha números nenhuns. Acho que é tão importante quem o habita como a forma como o constrói, não é? Portanto, ser “o terceiro” — sinceramente — não estou a ver essa hierarquia. Acho que, quando vamos para lá, vamos tudo a zeros e, quando entramos e começamos a construir, a colocar objetos, a organizar o espaço educativo, é tão importante essa organização como o facto de a querermos organizar e discutirmos o que é que vamos fazer. Ao mesmo tempo, eu costumo dizer que, às vezes, é preciso o vazio. É como nos campos: precisas de vazio para depois o campo ficar... São momentos de “pausa”, certo? Porque os campos podem fertilizar mais se tiverem momentos de pausa. Portanto, a importância do espaço é enorme e nós trabalhamos muito isso, como nota da arquitetura.

GV: Tem um conceito... Desculpa, não sei se poderia intervir assim, mas tem um conceito na arquitetura japonesa — o *ma* — em que o vazio é necessário para estruturar todo o resto. O resto existe por conta do vazio. E o vazio é potente, não é? Claro que é.

B: Sim. Nós estivemos, no ano passado, com o Tezuka — o Tezuka é japonês — e foi quem ganhou o prémio Pritzker das escolas... a construção de escolas, a nível mundial, é top.

E nós organizámos, na arquitetura — nós mesmas —, um encontro com o Tezuka e com arquitetos e educadores, para percebermos o que é isso de espaço educativo e como é que nos podemos apropriar do espaço. Eles têm uma visão muito mais aberta. Ao mesmo tempo, lá está: também não é receitual. Porque tu, aqui, aproprias-te mais do espaço, percebes? Por exemplo, sais e trazes uma folha, ou tens uma história que te diz alguma coisa e tu colocas.

Isto tem a ver com sermos latinos, tem a ver com a nossa forma de estar. Portanto, não é “bem” nem “mal”. No Japão é tudo mais assético, nesse sentido. É uma relação muito livre com a natureza, mas, ao mesmo tempo, é mais assético também. Não vamos comparar: são diferenças. Podemos aprender muito com eles e eles também podem aprender muito connosco — as tais *Bridging Stories*.

GV: É alguma coisa no meio, não é? Sempre. Nunca é lá ou cá a 100%.

B: Não. Olha que não é mesmo, acredita. E olha que eu tenho visto muita coisa — e adoro. Eu quero é ver, quero é perceber o diferente, estás a ver?

Quero é perceber como algumas ideias que nós temos — como, por exemplo, esta da relação com o espaço — se, de facto, são importantes na educação. E, olha, acho que a conclusão é que são. E isso — que são —, através da edição deste livro de *Bridging Stories*,

é da experiência que tive com países muito diversificados, com crianças de níveis muito diversificados: desde imigrantes, crianças que não comunicavam nem pela língua, nem pela religião, nem pela alimentação, com, por exemplo, uma Finlândia completamente estereotipada. E, de facto, esta relação é importante. O que nós fazemos — a relação com o meio-espço —... Fiquei contente, sabes? Pelo menos, já são anos de trabalho e tu dás por ti a pensar assim: “Afinal, o que é que a B quer fazer mais?”

GV: Tudo. Acho que tudo.

B: É engraçado — mas é uma fase muito de reflexão.

GV: Aproveitando, falando do espaço — uma coisa que me chamou muito a atenção e está entrelaçada ao Eixo 3, da documentação pedagógica — que é as paredes “contarem histórias”. Eu tinha três perguntas (vou dizê-las, embora já tenhas respondido imensas):

1. Quais são as práticas de documentação pedagógica institucionalizadas na X?
2. De que forma a documentação é utilizada e partilhada com a equipa e com as famílias?
3. Ocorreu alguma mudança nesse âmbito após a visita a *Reggio Emilia*? Houve alguma modificação?

B: Nenhuma.

GV: Então, quer falar um bocadinho sobre isso?

B: Nenhuma. Agora, a documentação tem uma intensividade grande. Deixa-me pensar se houve alguma coisa a esse nível que tivéssemos... Não te vou dizer que sim para mentir. O que nós temos — olha — temos uma influência do *High Scope* nas experiências-chave para o desenvolvimento, quando queremos a documentação pedagógica na creche (experiências-chave para os ambientes de cultura, ok?). Colocamos cá fora — em discurso escrito e em fotografia, sempre — aquilo que vamos fazer. Registamos sempre, ok?, para podermos partilhar — sim, a documentação pedagógica. Relacionamo-nos com um autor ou outro — pode ser da educação ou não: podes invocar um arquiteto, podes invocar um artista, podes invocar outra área qualquer. Relativamente ao Jardim de Infância, nós temos as Orientações Curriculares do Ministério da Educação — que, por acaso, estão muito bem feitas — e, com base nisso, quando fazes uma avaliação ou fazes um

portefólio... Temos uma plataforma recente de comunicação com as famílias — o ChildLine — e enviamos para lá algumas evidências, algumas situações que as crianças vão vivendo e que achamos pertinentes para o ambiente familiar. E podemos dizer: “Nesta atividade desenvolvemos mais a relação com a outra, a matemática, a escrita.” Isso é importante — é importante saberes e avaliar como é que aquela criança está e o que pode desenvolver mais; se é nesta área, se é naquela.

Tu estás sempre — como educador — num papel muito atento. Não é só, como dizia a *Montessori*, “atrás da cortina” (a observação é fundamental — saber observar), mas também na mediação e na provocação. O educador tem de ser um provocador, não é?

Então, há situações em que tens de estar sempre: dás espaço, mas tens de provocar também.

Portanto, seguimos as Orientações Curriculares — não como uma “bíblia” —, mas aqueles itens ajudam-nos na avaliação. E podemos fazer um portefólio final, em que sabemos em que é que a criança evoluiu, não evoluiu, que áreas atingiu, não atingiu — isso é importante.

Mas não é uma coisa quantificada: é qualificada e acompanha o percurso — e ajuda-nos muito. Mas isso não tem nada a ver com *Reggio*, por acaso.

GV: Indo bem diretamente a *Reggio*: “cem linguagens da criança”. Como a escola estimula a expressão das cem linguagens? Podes descrever algum projeto que exemplifique essa multiplicidade? E ocorreu alguma mudança depois de terem ido a *Reggio*?

B: Não. Tu podes — lá está — “espaço cercado”. E eu acho que a maior evolução não foi quando fomos a *Reggio*; foi a tal abertura à Faculdade de Belas-Artes do Porto, ao i3S (Investigação em Microbiologia), à Arquitetura... Aí, sim, houve modificações. Não te vou dizer que foi *Reggio* que modificou alguma coisa — não posso dizer isso, porque seria mentira, ok? Por muito que ficasse “bem na ficha”, não foi. Vi que há uma importância grande no cuidado estético — em como se coloca.

GV: Estavas a falar da abertura — da Faculdade do Porto, certo?

B: Sim. Nós tivemos um projeto, por exemplo, Micro ou Macro o Mundo com o i3S — que é quem estuda a questão do COVID e não sei o quê —, em que tivemos cá investigadores a trabalhar com eles: fazer análise de bactérias, ver como é que cresce e como é que não cresce. O que pretendíamos era perceber como é que o micro influencia o macro e como é que o macro pode influenciar o micro. E tu consegues trabalhar isto a partir do que

quiseres — seja com um montinho de areia e juntar — e depois podes trabalhar isto a outro nível. E podes procurar no nosso Facebook — está lá a exposição —: deu numa exposição incrível, ao nível de artistas clássicos (o i3S tem) — que é o Micro–Macro Mundo —, em que tens uma caixa em que espreitas e vês micróbios, em que vês como cresce e como não cresce; tens uma fotografia grande feita com o micróbio... Não sei — é tanta coisa.

GV: Esse, por acaso, foi um projeto que envolveu toda a creche? Porque eu sei que cada sala vai tendo o seu projeto.

B: Não. Estes projetos — o Micro–Macro Mundo, o projeto de Abril (o mais recente), que fechou agora na Bienal de Gaia — são feitos com toda a gente, está bem? Porque tu podes — mesmo com a creche — estabelecer uma relação. Conseguiu, por exemplo, trabalhar com a creche a questão do “cetim”: era uma caixa negra (tens de ver no *Face*) num quarto, em que trabalhámos a luz negra, com imagens feitas por eles, com um sistema — por exemplo, que nunca vi em *Reggio* —, que é uma cena em acetato redonda, com um ponto, e é de cor, e, ao virares, os desenhos vão aparecendo (os desenhos das crianças). São técnicas muito simples, mas que nós vamos inventando — às vezes inspiradas em *designers*, em artistas, sei lá... Podes ter inspiração num artista. Tivemos o D. Afonso quinhentista — fomos ver um barco quinhentista — em que eles experimentaram fazer barcos de várias maneiras: levámo-los à Quinta do Covelo; uns afundaram, porque eram de papel; outros não. Faz-se o registo: porque é que afundou, porque é que não afundou; constrói-se uma nau na sala; faz-se uma *vernissage*; vêm os pais; faz-se o bolo; parte-se o bolo em fatias; vamos de metro a Vila do Conde ver a nau — “o que é isso da História? quem foram os Descobrimentos? quem foi e como foi?” Portanto, estás a abranger — não só, em termos das linguagens da expressão, várias áreas de conteúdo — como também várias áreas de expressão (música, plástica, pintura, sei lá).

Se são “cem” ou “duzentas”, não sei — nunca contei. Mas acho que foi inovador dizer isso — havia muitas. E eu adoro o Loris Malaguzzi — às vezes cito o Loris Malaguzzi. Portanto, nada contra — tudo a favor. Gostei imenso de ir a *Reggio*, porque fui ver aquela cena: por exemplo, eles têm muito material. Nós não temos — em termos de dinheiro — e temos de criar mais, certo? Porque, na Finlândia, tens oficinas inteiras para eles poderem trabalhar — é incrível. Eu fico cheia de inveja, às vezes — “uma oficina destas na escola”... Mas, depois, fico a pensar: nós, com muito menos, conseguimos produzir

muito mais também. Se pensares bem, nem sempre teres tudo — como na Finlândia, por exemplo — é resultado de grande produção. Acredita em mim.

GV: Às vezes, a ausência — o vazio — é o que potencializa o todo.

B: O excesso... Não: preocupa-me muito. Assim, ficas com inveja, não é? Porque inveja quer dizer: chegas e dizes “epá, olha eu aqui com isto — posso cortar, posso fazer, posso não sei o quê”. Percebes? E ficas assim. E, depois, eu penso: “Epá, mas, de facto, nós, na prova que fizemos, no livro que coordenámos, isto foi um êxito — ninguém percebeu como é que isto foi feito.” — “Olá, meu querido! Já estive com a tua filha — toda querida —, mas depois estava com fome. Olha, estava com fome; começou a fazer trombas e foi almoçar; já deve estar a dormir. Porque estava na hora do almoço e ela começou a... E depois aí tira-se do colo, fez a festa; mas depois já tinha fome, então...” “Não, não consegui — estou com uma manhã indescritível desde que cheguei. Eu agora vou tentar almoçar — ainda não consegui — depois vou fazer as compras para a avó; portanto, só irei lá para as três; talvez três. E depois... Falou? Pronto. Não, foi para ‘Malagares’. Pronto, ok.” “Então, à tarde vou lá passar com ela e vou ver, tá? E vocês vão lá jantar, não vão? Eu não tenho nada... Eu tenho fruta, tenho salada russa, posso ter peixe e tomilho, maionese, não sei o quê... Está tudo. Tenho sopa. Tenho de ir ao normal. E vão cedo, que eu vou cedo — depois de ir à avó, eu tenho de ir cedo, tenho, tenho. Diz-lhe lá para tentar isso, para ir aquecendo. Então, olha, liga-lhe lá: diz-lhe que procure a piscina pequena que eu tenho lá — uma que eu ponho cá fora, no jardim, a aquecer. Está bem? Faz-me isso, que eu estou mesmo aflita. Beijinhos, obrigada querido, até logo, tchau, beijinho.” Aqui tens uma coisa que eu respeito imenso — aqui na equipa —: as famílias. E os filhos. Acho que quem não respeita a sua família não consegue respeitar a família dos outros. E, se eu não respeitar os filhos das minhas colegas (e os meus), também não consigo respeitar os filhos dos outros. Portanto, não há aqui uma separação: todos nós somos humanos. E uma coisa que eu acho muito importante é isso — em termos de equipa, sabes?

GV: Eu tenho só mais uma pergunta e depois gostaria de retomar o que disseste, para finalizar. É sobre a participação política: que mecanismos garantem a participação das crianças e das famílias nas decisões escolares? Qual o impacto dessa participação na cultura democrática da escola? Ocorreu, mais uma vez, alguma mudança depois de *Reggio Emilia*?

(E aproveito para juntar isto ao que disseste: não haver diferenciação; termos este

espelhamento de inclusão, respeito, comunidade — para nós mesmos, não só com as famílias que acolhemos.) Dentro dessa participação política — que beira muito, principalmente quando vamos a *Reggio*, ao que deveria ser o eixo comunitário: sermos pessoas antes de sermos qualquer outra coisa — como é que isso...?

B: Agora, *Reggio Emilia* tem uma dimensão... Como te disse: tem uma cidade pequeníssima; o Porto tem outra; S. João da Madeira tem outra; Santo Tirso tem outra — certo? O que é isso de comunidade? Portanto, também não te vou dizer que é ao fim de 43 anos que eu vou descobrir que é necessária a comunidade “depois de ir a *Reggio*”. Volto a dizer: *Reggio* — e o que eu sempre estudei de *Reggio* — (e acho que o Loris Malaguzzi tem coisas super; gosto imenso): pronto, o que ficou — ainda bem que ficou e está lá. A cidade é pequena — resulta, ok. Já estive com vários italianos que nem sequer conhecem *Reggio*. Eu trabalho muito com malta italiana e não é uma coisa que... porque **não é isso** que acontece nas câmaras; portanto, não é isso que elas fazem — e tenho colegas a trabalhar bem, até. Eu vou aguentando — portanto, não é por aí. Agora, tu falaste: participação parental. É assim: na escola — em termos de decisões pedagógicas — quem decide é a escola e a comunidade escolar. Não são as famílias. Certo? As famílias decidem em casa. A escola é um espaço de intimidade das crianças — certo? Isto não implica que tu tens um papel e eu tenho outro — e tu, como mãe, tens outro. Não há confusões. Nem vais decidir — aqui na escola — “primeiro apresentar à escola o perfil, o que é que tu vês”... Tens de ter confiança naquilo que nós vamos selecionar culturalmente, por exemplo. Mas, depois, não me venhas dizer: “Ah, eu não quero que o meu filho vá ver este filme ou vá ver este teatro.” Certo? Porque a escola decide.

Portanto, há um conjunto de princípios — mas aí não dá, percebes? Pronto: tu é que podes escolher a escola que queres para o teu filho. Mas — obrigada — demoro hora e meia em cada visita a cada família que vem, para perceber realmente o que pensamos, o que sentimos, se essa pessoa tem a ver connosco ou não. Também não há escolas ideais e não há famílias ideais, ok? Se há algum problema, algum conflito — conversamos, certo? Esta porta está aberta: eles vêm — e eu gosto pouco de e-mails; o contacto, normalmente, é direto. Eles falam-nos: “Eu posso falar consigo?” Nós conversamos, discutimos e vemos o que podemos modificar. E claro que há grande participação parental nos projetos: em qualquer projeto em que estejamos, temos logo famílias; temos sempre famílias cá dentro, a trabalhar nas salas — numa ou noutra —, que vêm

partilhar o que sabem sobre isso. Ou até vêm cá passar um dia com os miúdos — isso é normal, percebes? Mas estes princípios existem. É isso. Perfeito.

GV: Queres fazer mais algum comentário?

B: Ó pá, olha, acho que a educação tem um poder incrível. Acho que os educadores deveriam ter mais essa noção — a educação sempre teve um poder incrível. O teu *Reggio* — falaste muito em *Reggio*, porque é a tua área — é um exemplo do poder que *Reggio* teve na reformulação daquela comunidade. E eu apanho gente de toda a Área Metropolitana do Porto — tanto aqui da rua como de mais longe. Podemos dizer que há um sentido de comunidade? Podemos. As pessoas da X tendem a ter uma linha de pensamento muito idêntica, não é? Porque escolheram esta escola e pretendem este tipo de valores. Por exemplo: se for um pai que queira que o filho saiba ler e escrever aos 4 anos, não é aqui. Se for um pai que se mede — ou mede os outros — pela marca das sapatilhas ou pelo carro que está à porta, como há colégios assim, esta não é a escola. Se for um pai que quer um ambiente asséptico — “vê escadas, ai meu Deus, o menino vai subir escadas” — este não é o espaço. Se for um pai que não cumprimenta as pessoas que encontra — tanto uma técnica como uma colega qualquer — e que estabelece uma relação diferente, esta não é a escola, ok? Portanto, aqui todos nos respeitamos, sendo que cada um tem o seu papel, muito diferenciado — mas esse respeito é necessário e eu exijo-o, também te digo, porque acho que é importante.

De resto, a escola é um micrósmos, não é? Esta escola é pequena — temos 150 crianças —, embora já com muitas gerações. Eu tenho aqui muitos netos, filhos de ex-alunos. Grande parte, atenção — depois tenho outros, tenho irmãos, etc. Mas, não sei, às vezes sinto uma certa frustração. Também porque estou numa fase de carreira... já viste, já trabalhei estes anos todos. Eu olho para trás e ainda vejo muito... Ainda vejo a Educação de Infância a ser vista de forma muito comercial, muito domesticada, muito decorativista, com falta de cultura.

Pelo meio, vejo educadores a seguirem “atelieristas” que têm um séquito imenso de educadores; põem umas fotocópias, uns quadros em cima de uma qualidade... e uma moldura de plantas de plástico à volta de um papel de cenário que a criança está a pintar. Não sei se queria pôr um “Monet de Rião” ou o que era... Portanto, isso é completamente ridículo — e preocupa-me. Preocupa-me que, nesta fase do campeonato, seja isso que vende. Percebes o que quero dizer? Estamos num mundo em que tudo se vende — e esse

é também o problema.

Se vires bem, com estas posturas educativas e com as posturas das famílias, é evidente. E eu, não sei... às vezes vou a estas coisas, vou falar, e o *feedback* que tenho é que me passam ao lado. Quando as coisas importantes são as coisas mais pequenas, não são as receitas. As pessoas estão habituadas a um ensino muito domesticado e habituadas a querer uma receita: “Fazes assim, entras na sala, pegas em dois tubos, metes um no outro e apitas”, percebes? Isto é muito difícil. Eu tenho dado formação à malta das AEC. Por exemplo, fui a Guimarães o ano passado — ou este ano, este ano — e fui dar formação na Casa da Memória, que é um centro cultural e artístico, a gente de várias áreas. Quem está nas AEC é gente da arte, da música... muitas, várias, diversificadas. E depois apanha aquelas crianças do fim do dia.

Então, quais são os problemas? Eu gostei imenso — digo-te, imenso — porque aprendi muito com aquela experiência, percebes? Perceber o que se passa. Primeiro, os colegas vão cumprir horário: é às três, é às três que saem. Nem comunicação existe com o colega que fica nas AEC para perceber o que se pode fazer — o que é que eu estou a trabalhar em sala e tu, nas AEC, até podias potenciar — não existe. Os espaços são extremamente rígidos — mas os colegas, quando ficam, arrumam tudo para o canto e fazem a atividade. Mas há um grande problema de quem vai: são pessoas que não estão habituadas àqueles grupos etários. Portanto, a comunicação: como se faz a comunicação com um grupo de crianças? Não é a mesma que se faz com um grupo de arquitetos. Como é que tu falas? Como é que olhas? Como é que te moves? Isto só se aprende fazendo. É a forma como, na altura, eu desenvolvo a formação com aquele grupo — não faço “opiniários”, devo dizer-te. É para perceberem um pouco e chamar a atenção: “Mas tu, o que pensas? E tu? E tu?” — para perceberem como se cria esta dinâmica, que não é fácil. Ao mesmo tempo, com educadores — e até com malta das Ciências da Educação —, eu acho que as Ciências da Educação têm pouca relação com a prática. Isto é muito mau para quem sai das Ciências da Educação e é muito mau para a prática. Devia haver maior fluidez — a fluidez é importante.. Nós conseguimos fazer mais movimentos e mais transumâncias com o exterior — com a Bélgica, com a Itália, com o “rico”... Aqui em Portugal, menos. Isso é errado. Devia haver mais.

No entanto, por exemplo, eu, como escola, abro sempre — sempre que alguém me pede, mesmo de outras escolas. Olha, a semana passada estive cá uma do Colégio das Escravas

— a semana passada não, que eu não estive; a outra — a colega de Artes. Eu mostro tudo, explico tudo: como é que se trabalha com os educadores. O meu papel é disseminação e abertura, entende-se? Não tenho problema nenhum com isso. E, se as pessoas mostram interesse, tudo bem. Mas há ainda um fechamento de “fichário”. Quanto mais prático: tu chegares com o livro de fichas, sentares 25 minutos, cada um pinta hoje A e amanhã B, às 3 horas eu pego na carteira...

GV: Desculpa — nem sei se poderia fazer comentário durante a entrevista —, mas é um problema também do Brasil. O Paulo Freire tem uma fala que me pega muito: precisamos acreditar na carreira docente. Pessoas precisam ir para a carreira docente — e querer ficar; querer ser educadoras, educadores, professores. E isso passa — acredito que também passa pelo monetário —, mas também por muitos outros aspetos que nos faltam, acho eu: na parte formativa e no trabalho prático.

B: Podíamos ter mais formação em Sociologia, por exemplo.

Levar os alunos... mas não vamos. Levar os alunos à Batalha — cinema — está na “ex”. Ela disse — vê lá tu —, porque eu trabalho também com cinema de animação, com a Batalha. A animação é uma cena que nós trabalhamos muito. Pertencemos à EPA (Educação para a Arquitetura), pertencemos a várias cenas, ao PNA (Plano Nacional das Artes). Estamos conectados com vários grupos, percebes? E eu disse: “Vou já falar.” Falamos com a Irina — as *regras* — para as alunas irem ver filmes de animação de qualidade. Os miúdos, em termos de imagem, só veem porcarias hoje em dia — e estão sempre assim (estás a ver? vê, não estás a ver) — e veem... pronto. Isso é muito perturbador. Pensas que foi alguma? Estudantes da ESE — pensas que foi alguma?

ANEXO 4 - Transcrição da entrevista ao sujeito C

Data de recolha: 03/09/2025 – 14h30 – Escola

GV: Aqui, professora. Bom, professora, hoje, dia 3 de setembro de 2025, vim fazer a recolha de dados para a minha pesquisa e... Bom, este guião foi elaborado para a minha dissertação de mestrado, que busca entender as influências da abordagem de *Reggio Emilia* em Portugal. Ele está dividido em seis eixos temáticos, que são: a imagem da criança como sujeito ativo e ético; o ambiente como terceiro educador; a documentação pedagógica como processo investigativo e democrático; as cem linguagens da criança; a escola como espaço de participação política; e a formação de educadores para uma pedagogia da escuta. Eu gostaria de pedir, professora, se puder se apresentar.

C: Sim, eu chamo-me C. A minha formação inicial é Educação de Infância. Depois fiz a licenciatura em Ciências da Educação. Posteriormente fiz o mestrado em Educação Multicultural e Envolvimento Parental numa universidade portuguesa e fiz também depois o doutoramento na área das Ciências da Educação, especificamente na supervisão, nos modelos de formação inicial, na supervisão de educadores e professores. E é essa formação que tem-me acompanhado ao longo destes 45 anos de atividade.

GV: Incrível, professora. E, atualmente, é docente aqui na Escola, certo?

C: Sim, eu trabalho já como educadora e depois fui convidada a vir para cá. Portanto, eu estou aqui na escola há 43 anos. Ligada à formação de educadores, na infância, na formação inicial, à formação também de futuros professores de ensino básico e também estou ligada depois especificamente à supervisão e à área de... também dou aulas na Licenciatura de Educação Social e também tenho estado na formação profissional e na formação depois contínua dos educadores e professores.

GV: Perfeito, professora. O foco da nossa entrevista, então, vai ser a integração da abordagem na formação inicial de educadores. E, partindo do eixo 1 — a imagem da criança — eu gostaria de perguntar: até que ponto é que a visão da criança proposta pelo modelo de *Reggio Emilia* é decisiva no âmbito de um projeto de formação de educadores de infância?

C: É muito decisivo. É determinante, eu diria, porque, de facto, *Loris Malaguzzi*, que quando criou este modelo, tem na base, de facto, uma ideia de criança que é uma ideia de criança protagonista, única, um sujeito ativo na sociedade, com direitos, com valores, que é construtor de saberes, naturalmente, mas que está muito inserido no meio. Daí a abordagem de *Bronfenbrenner* faz todo sentido — os contextos em que ele está inserido, em que a criança está inserida: a escola, a família, a sociedade em que ele está inserido. Ele vai beber, a criança vai beber desse meio e naturalmente vai ter uma intervenção. E é essa a posição que *Reggio Emilia* diferencia — é que a criança deve ter oportunidade dela própria também construir e testar teorias sobre si própria e sobre o mundo onde está.

Portanto, ela, no fundo, tem um papel ativo e qualquer projeto de formação de educadores tem que ter como grande base, como grande sustentação, este protagonismo e este socioconstrutivismo da criança.

GV: Perfeito. E seguindo então para o segundo eixo, que é o ambiente como terceiro educador, a formação inicial contempla o design de ambientes e de que forma? Também aproveito para deixar a segunda pergunta, talvez faça sentido: como avalia essa dimensão nos estágios ou projetos de curso?

C: Nós temos ainda há pouco tempo orientado aí um trabalho de mestrado que tinha justamente a ver com esta questão da organização do espaço como terceiro educador. E é uma questão que os nossos alunos estão muito alertados para essa centralidade que tem o espaço.

Basta dizer que os nossos alunos, enquanto estagiários no mestrado, no estágio final, eles têm como objetivo também organizarem o espaço onde vão estagiar, dinamizarem o espaço e perceberem de que forma os equipamentos, os espaços, os materiais estão de acordo com esta ideia do terceiro educador.

E, portanto, nós nas aulas julgamos esta questão — formação inicial, contemplo, desenho de ambientes, de como avaliar essa dimensão. É claro que eles, nos estágios, já têm que pôr em prática aquilo que nas aulas eles estão aprendendo sobre os diferentes modelos curriculares e, em particular, ao nível do Reggio, eles aprendem vários modelos

curriculares e um deles é o *Reggio Emilia*, onde se discute, se analisa, se reflete muito a importância do espaço.

Eles próprios, muitas das vezes, têm algumas aulas com outros docentes que constroem e dinamizam potenciais espaços possíveis ao nível da infância, o que apela muito para a criatividade deles depois, e sustentarem isso quer seja no Régio, quer seja no *High Scope*, quer seja em outros modelos.

Mas o *Reggio Emilia*, em particular, eu acho que nos dá aqui algumas fontes determinantes e eu diria que até são transversais aos outros modelos — ao *High Scope*, ao trabalho de projeto, à metodologia de trabalho de projeto, ao MEM.

Portanto, aqui, naturalmente, que o terceiro educador e esta relação que tem a ver com o espaço como reflexo daquilo... As paredes falam, de facto, como *Loris Malaguzzi* disse. Nós entramos num espaço e conseguimos perceber o que lá se faz, quem são as pessoas que lá estão.

E o espaço deve refletir as crianças e as características das crianças que lá estão. Não é do educador, é das crianças. E, portanto, se o espaço deve documentar quem lá vive, as suas vivências e aquilo que lá se produz de forma colaborativa, o espaço deve potenciar aquilo que são as capacidades das crianças, tendo em consideração sempre que tudo aquilo que as crianças produzem, as suas produções, devem ser consideradas pelos adultos e devem ser valorizadas.

Portanto, a valorização das produções das crianças deve ser de tal maneira elevada que as crianças sintam orgulho em tê-las nas paredes.

Nós preconizamos muito que os espaços nos estágios não devem ser bonitos para o educador, não devem ser elaborados pelo educador, mas devem ter janelas como estas aqui, transparentes, que permitem ver o mundo lá fora.

A criança deve poder ver o mundo lá fora e trazer o mundo lá de fora para a sala, mas também deve ir lá para fora. Não deve estar encerrada nas quatro paredes, e *Reggio Emilia* apela muito a isso — esta questão da transparência, um olhar para o mundo lá fora.

Por outro lado, o espaço, de acordo com o Régio, deve ser muito idiossincrático. O que eu quero dizer com isto? O espaço deve traduzir exatamente aquilo que são os desejos, os interesses das crianças, o seu ambiente familiar, os seus conhecimentos, as descobertas que eles vão fazendo, aquilo que eles querem saber.

Portanto, os espaços não podem ser um protótipo, iguais em todas as salas. E, mesmo dentro da mesma instituição, eu diria que cada sala deve ter o seu espaço.

E, às vezes, há tentação — e nós alertamos muito para que as alunas, muitas das vezes, no seu estágio, não copiem: “Ah, é uma coisa muito bonita.” Não pode ser organizar o espaço só porque é bonito para o educador.

Ele tem que fazer sentido para a criança, e a criança tem que ser, em função, escultora do espaço.

E, de facto, o espaço enquanto terceiro educador deve espelhar, através das exposições, aquilo que são as suas vivências e as suas descobertas.

GV: Perfeito, professora. Faz muito sentido o que dizes, porque a primeira vez que eu entrei numa sala com abordagem de *Reggio Emilia*, eu vi as garatujas, as crianças pela sala, e eu não percebia. E, com muito trabalho, eu comecei a perceber o que aquilo realmente expressava. Então é uma percepção do olhar também muito voltado para si, de como a gente... Qual é o nosso papel como educador dentro de uma sala, ou de um coordenador dentro das salas da escola? É um papel de todos, não é? Reorganizar os nossos papéis. E aproveito para irmos então para a documentação pedagógica. Qual é o lugar da documentação nos planos de estudo? E que competências os alunos precisam desenvolver para documentar de forma crítica?

C: Aliás, é um tema que, para mim, é particularmente crítico, porque é um dos temas da minha investigação, e é mesmo esta questão do profissional flexível, do profissional crítico.

Ao longo dos estágios — nos mestrados, nos estágios finais, na prática de ensino supervisionado — os alunos têm seminários e têm orientações tutoriais, em que o papel do supervisor institucional é justamente suscitar o sentido crítico e analítico da parte dos

nossos alunos finalistas sobre as suas práticas, sobre o que observam, sobre as produções das crianças, saber escutar a criança, saber observar.

Portanto, a questão da observação, da reflexão crítica... Eu própria, quando sou responsável pelos seminários que faço sobre o profissional reflexivo, em que os alunos aprendem a construir portfólios reflexivos que vão documentar as suas reflexões críticas elaboradas ao longo do estágio, eu alerto — justamente com base em *Bruner, Zeichner* e muitos outros — que têm como grande objetivo pôr os alunos a refletir sobre as suas intervenções: o que podem melhorar, porque é que eu fiz isto e não fiz aquilo, o que é que as crianças me querem dizer quando têm esta atuação, quando têm esta necessidade, porque é que eu fiz isto e não fiz aquilo... O sentido das suas práticas.

E esta capacidade de autoavaliação, de conseguirem chegar à metarreflexão — não serem meras descrições ou avaliações — é algo que acho pertinente para os alunos, depois, no futuro, quando saírem daqui da escola. Conseguirem, enquanto profissionais, manter esta capacidade de se autoavaliarem e, em confronto com os outros — com os colegas, com os pares — também, por espelho, poderem enriquecer a sua autoavaliação.

E a questão de também saber trabalhar em equipa, porque eu acho que aqui é fundamental os alunos... (pausa) Eu acho que isto foi ao lado.

GV: Peço desculpa, professora.

C: Eu vou continuar a falar. Os alunos conseguirem... Não sei se quer que pare.

GV: Pode ir, eu só vou deixá-lo aqui. Estávamos a falar da documentação, não é?

C: Sim. E, portanto, a questão da documentação ocupa um lugar fundamental nas cadeiras que eles têm, nas unidades curriculares de Metodologia de Intervenção, em que eles aprendem como documentar, como fazer observação, a importância da observação na ação de um educador de infância.

E os alunos são muito treinados, desde a própria Licenciatura em Educação Básica, a fazer registos de observação e a refletir sobre o que observam. Aprendem diferentes formatos

de registo e de observação e de documentação pedagógica, diferentes formas de registar e de avaliar.

Portanto, há uma preocupação muito grande, ao nível dos planos de estudo, de que eles desenvolvam competências a este nível da documentação. E procuramos também dar aqui uma certa liberdade, porque eu acho que é muito importante não fornecer tantos modelos e grelhas estanques, mas eles saberem que há uma panóplia de formatos diversificados de documentação a que podem recorrer, consoante a finalidade do que pretendem observar. E, portanto, nós temos como grande objetivo — e é muito depois aprofundado no ano da Prática de Ensino Supervisionada, portanto já no mestrado, quando eles estão no terreno — esta questão da documentação, a ponto de eles terem que, semanalmente, colocar no portal toda a documentação pedagógica que vão produzindo.

O supervisor dá-lhes feedback daquilo que eles vão colocando, mas também o educador cooperante, que os está a acompanhar na escola ou no jardim de infância onde estão a estagiar, vai vendo a documentação pedagógica — que pode ser de projetos, atividades, observações, situações pedagógicas, o que seja — e vai dando o feedback da forma como eles estão a documentar as suas práticas. Portanto, sim, estas são competências que nós valorizamos e que são essenciais para o educador de infância.

GV: Então, falando sobre essas competências, eu queria perguntar sobre as cem linguagens da criança. Qual a importância que atribui à abordagem de *Malaguzzi* acerca das cem linguagens da criança e como é que tal abordagem afeta a sua ação como docente da Escola?

C: Afeta em vários níveis. Desde logo porque as cem linguagens permitem que os alunos percebam que, de facto, há cem linguagens — não há uma única linguagem. E esta panóplia de linguagens que a criança tem foi de uma riqueza incomensurável quando *Loris Malaguzzi* nos trouxe este contributo das cem linguagens. Isso é dado através de diferentes unidades curriculares que procuram, de facto, trabalhar estas cem linguagens: a linguagem escrita, a linguagem oral, a linguagem estética, a linguagem musical, a linguagem dramática — tantas linguagens que eu tenho aqui que são trabalhadas por

diferentes professores e que depois, no estágio, naturalmente, eles têm que pôr em prática.

Eu, enquanto docente, naturalmente tenho a preocupação, nas minhas aulas — essencialmente enquanto supervisora —, de alertar para que os alunos, nas suas propostas de planificação da sua intervenção educativa, procurem diversificar propostas e desafios pedagógicos que abordem diferentes linguagens e que percebam esta interdisciplinaridade ao mesmo tempo.

É muito importante que estas cem linguagens de *Malaguzzi* também sejam vistas como uma visão holística da criança. A criança é um todo e tem imensas potencialidades a vários níveis.

É necessário que, de facto, nas suas planificações e na sua intervenção, elas consigam também pô-las em prática.

GV: Obrigada, professora. Falando então da formação de educadores, quais os desafios que encontram ao ensinar os princípios de *Reggio Emilia* na academia e como avalia a presença dessa abordagem na formação inicial docente em Portugal?

C: Acho que avançou para a sexta e a quinta já tínhamos falado, não é?

GV: Peço mil desculpas, eu olhei errado.

C: Vamos para a quinta agora.

GV: Empolguei-me. A participação política — que importância atribui a essa dimensão na formação de educadores e como é que ela afeta a sua relação com os estudantes no âmbito da

C: Sim, de facto, é uma dimensão fundamental na formação de futuros educadores de infância e faz-me, naturalmente, estar atenta, muitas das vezes, a esta preocupação de, ao relacionar-me com as alunas, muitas das vezes até alertar que as alunas têm que elas próprias proceder, que às vezes têm competências que estão adormecidas e que elas têm que as potenciar. Eu recordo, por exemplo, que às vezes nos estágios de alunas que têm dotes musicais, teatrais, e não põem em prática com as crianças por vergonha, por

timidez, porque acham que é mais normal contar uma história, fazer um exercício da área da matemática e, portanto, há uma visão às vezes até muito disciplinar e não global da intervenção.

E rentabilizar as competências que têm, no sentido de elas perceberem que deve ser uma visão no todo e que a educação de infância não se pode avaliar só por momentos específicos de intervenção: agora é matemática, agora é educação física, olhar o conhecimento do mundo, não; é uma visão global. E isso responsabiliza no sentido de elas terem que ter uma intervenção globalizante quando estão a planificar a sua ação educativa com as crianças.

Eu ia dizer outra coisa agora, como passou. Esta formação das educadoras passa também por alertar para questões que, muitas das vezes, a regime ali alerta para isso e que passam ao lado, que é o seguinte. Regio preconiza muito também a importância do envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento das crianças. E esta noção de que as crianças aprendem, não é só com os educadores, mas aprendem, e os pais têm o direito de ter uma participação ativa nas instituições, as famílias têm o direito a entrar nas instituições, a intervirem com os seus saberes e a aprenderem também com aquilo que as crianças vão descobrindo nos jardins de infância e a comunidade. Portanto, o envolvimento parental é fundamental que aconteça e a Reggio emilia também é, nesse aspecto, bastante inspirador quando alerta para esta necessidade da participação ativa, do envolvimento da comunidade e das famílias no processo de ensino e aprendizagem das crianças, de modo a que haja interações entre todos, entre todos os atrevimentos.

Portanto, o Reggio apela muito a esta colaboração e participação de todos os sujeitos que fazem parte do contexto de vida da criança e, nesse sentido, é um dos aspectos que também as nossas alunas e, ao nível da formação, nós temos que, muitas das vezes, alertar para que a sua intervenção não seja só com o seu grupo de crianças, mas que extravase para o trabalho que se deve fazer de interação e continuidade com as famílias e o trabalho com a comunidade. E, portanto, regio, nesse aspecto, tivemos um contributo também ao nível deste trabalho com outros sujeitos participantes na vida da criança.

GV: Perfeito, professora. Agora sim.

C: É a última.

GV: É a última. Que é a formação de educadores. Quais desafios encontra ao ensinar os princípios de Reggio Emilia na academia e como avalia a presença dessa abordagem na formação inicial docente em Portugal?

C: Sim, esta é uma questão que ainda há pouco nós conversávamos antes desta entrevista, que é o seguinte. Eu julgo que, e a minha experiência de todas as instituições onde temos alunos, no jardim de infância, não encontro uma que se diga esta é pura e simples, só Reggio Emilia. Hoje em dia, nós vemos as educadoras a irem beber muito de vários modelos curriculares, High Scope, MEM, Reggio, mas muitas das vezes não têm ainda a capacidade de mudar. Eu acho que elas têm a capacidade, mas às vezes não conseguem identificar de forma clara. Eu fiz esta opção porque concordo com este princípio do regio, tenho na minha sala esta dinâmica porque me identifico com isto do MEM, porque preconizo isto do iScope e, portanto, tenho alguma dificuldade em chamar os nomes às coisas. E, portanto, em termos pedagógicos, eu acho que há, assim, uma mescla muito grande no dia-a-dia das educadoras de trabalhar em vários modelos e nenhum só do regime.

Também considero que muito daquilo que foi criado na segunda metade do século XX, logo a seguir a pós-guerra, daquilo que era a ideia de Malaguzzi, que no fundo foram as mães viúvas que, no pós-segunda guerra, queriam criar escolas, juntamente com o Malaguzzi, que dessem tranquilidade e alegria às crianças, através de uma atribuição de protagonismo às crianças. No fundo, era mesmo este o grande objetivo. Isso foi alterado. desafios na sociedade atual. Considero que continua a ser muito atual Malaguzzi. As 100 linguagens são mais que atuais e pertinentes hoje no século XXI. Considero que foi uma pedrada no charco e que nunca se deve perder aquilo que a régia nos trouxe. Infelizmente, temos muito boas práticas em muitas instituições educativas, principalmente ao nível dos ateliês, da área dos espaços e materiais, dos equipamentos, desta capacidade de verem a sala, o exterior como uma continuidade da sala e, portanto, as salas trabalharem também e valorizarem o espaço exterior como um complemento essencial e como um local especial para trabalhar também uma série de competências da criança, onde a criança também pode fazer descobertas.

Portanto, é valorizar o espaço exterior e os seus equipamentos e o contacto com a natureza, mas, por outro lado, também a questão da polivalência dos materiais, a questão da segurança e do bem-estar que Malaguzi nos traz ao nível dos materiais e dos espaços, hoje faz todo sentido, mas também faz todo sentido valorizar aquilo que são questões estéticas, que Malaguzi também nos abordou, para a questão estética. Nós não podemos pôr qualquer material nem a sala tem que educar também a criança no seu sentido estético: o cuidado na seleção dos objetos, das formas, das cores, a descoberta, no olhar e, portanto, todos os equipamentos e materiais têm que ser cuidadosamente selecionados.

E com isto não quer dizer que têm que ser cuidadosamente conforados. Eu posso ou devo utilizar material de desperdício que pode e deve ser valorizado do meu dia-a-dia e as crianças são de uma criatividade e de uma... Ao explorarem esse material, de facto, elas percebem as potencialidades e a polivalência do material.

Hoje eu acho que é indispensável ter salas apetrechadas ao nível da área dos jogos, dos espaços e materiais das construções. Espaço com estes materiais informais que estão ao acesso de qualquer um de nós e que permitem uma exploração e o desenvolvimento de conceitos e de uma série de aprendizagens que muitas das vezes estavam esquecidos da parte dos educadores.

Portanto, eu acho que faz todo sentido, e esse é um grande desafio, é que estes princípios, ao nível da organização dos espaços e materiais que o Régio Emília nos trouxe, continuem presentes na educação de infância pela atualidade dos mesmos. E, portanto, criar condições ao nível dos espaços, materiais, para que eles se mantenham, eu acho que é um dos grandes desafios dos nossos educadores, e não irem por modas.

Acho que é estruturante, estes princípios da REGP não são modas, são princípios estruturantes para a educação de infância e aliadas próprias às OCEP e orientações pedagógicas para a creche sustentam-se em muitos destes princípios do Reggio Emilia. Portanto, o que significa que ao nível do nosso Ministério continuam a ser muito atuais os princípios do mestre.

GV: Eu agradeço. Posso fazer algumas perguntas em cima do que respondeste, porque falaste algumas questões muito interessantes sobre a moda, sobre formação, sobre talvez um esvaziamento dessas percepções dentro da prática e uma aplicação talvez generalizada do que seria ou poderia ser Reggio Emilia quando ele se manifesta em sala de aula aqui em Portugal. Então, eu ia perguntar: existe alguma coisa que você identifica nessa formação de professores que acaba colaborando ou se ausentando para que esses educadores consigam ter maior... Tentando encontrar a melhor palavra... instrução acerca das abordagens que eles tentam replicar dentro da sala de aula, levando em consideração que não se deve generalizar e colocar qualquer tipo de ação, atitude ou formação de sala de aula só porque, como disse, é uma moda?

C: Sim. Eu acho que, acima de tudo, as pessoas têm que ter intencionalidade educativa e têm que perceber o porquê de organizarem o espaço desta forma e organizarem daquela. Eu não posso organizar porque é bonito, porque o ano passado as crianças gostaram muito e este ano vou dar continuidade, porque os pais gostam. Eu tenho que saber argumentar e justificar o porquê.

A capacidade de justificar e de fundamentar o porquê de eu ter estas mesas ou não ter mesas, ou de ter esta área e não ter aquela, ter este ateliê com estes materiais. Eu tenho que saber justificar. E, portanto, a partir do momento que as pessoas — lá está, isto vai um bocadinho ao encontro da pergunta de há pouco, num dos perguntas em que se falava na capacidade de sentido crítico e capacidade de reflexiva — os educadores têm que saber justificar e argumentar o porquê das suas opções e das suas intencionalidades.

E a organização do espaço e destes princípios tem que estar sustentada e ancorada em opções pedagógicas e ideológicas. E, portanto, não pode ser por modas, mas tem que ser por argumentos válidos, científicos e rigorosos, e convicções. Acima de tudo, tem que haver esta coerência intrínseca de princípios em que a pessoa tem que saber argumentar, justificar.

GV: Perfeito, professora. E sabe me dizer se... se a percepção de regime ilha hoje em Portugal cabe, faz sentido, porque nós temos uma expressão muito grande do movimento da escola moderna, que também se assemelha, são princípios que vão se assemelhando, são próximos. Acredito que muito trabalhados dentro de um berço da democracia, são

ambos movimentos que surgem após regimes totalitários e vão sendo disseminados como uma ampla forma de se trabalhar, principalmente, acredito que fique à vontade para dizer algo sobre, a potência e a individualidade da criança, que é muitas vezes apagada nesses processos históricos. Então, vêm como movimentos para reaver esse espaço da criança como sujeito que vai ser um sujeito do mundo, como um berço da nossa democracia, digamos assim. E como é que você percebe essa... Porque eu percebo, particularmente — são observações — uma crescente do movimento de Reggio Emilia nas escolas de educação de infância aqui em Portugal, ou da própria práxis de professoras e educadoras em alguns contextos. Existe, assim, um fenómeno que você observa? É positivo? Você acredita que talvez a gente esteja caindo numa generalização? Isso é uma pergunta boa.

C: Sim, é assim. O que nós assistimos, ao nível da produção científica, é que há alguns relatórios de investigação, alguns artigos científicos que vão sendo produzidos em menor quantidade que outros modelos, isso é uma verdade. Ao nível do régio, há pouca, e eu tenho às vezes dificuldade quando procuro uma investigação num artigo só de régio. Há, de facto, e há alguns recentes, mas em menos quantidade que outros modelos.

E, portanto, eu continuo a achar que faz todo sentido haver investigação nessa área, que faz todo sentido ser divulgado, que as pessoas têm que conhecer mais verdadeiramente e não ver como algo do passado: as 100 linguagens já existiram há muito tempo. É atual, é pertinente, mas continua a ser aquilo que eu há bocado dizia. Eu acho que continua a diluir-se muito o régio. Está presente nas salas, mas ninguém consegue identificar se está presente ali, está presente aqui. Portanto, está um bocadinho diluído. Eu acho que as pessoas precisavam de avivar um pouco mais aquilo que realmente é... São os princípios inspiradores do modelo do texto.

GV: Professora, eu fiquei encantada com tudo o que partilhaste. Gostaria de partilhar mais algum tema livre? Ou alguma questão que queira partilhar?

C: Não, acho que no essencial está tudo.

GV: Foi mesmo? Então, eu acabei não perguntando no começo. Autoriza a gravação.

C: Já assino o consentimento informado. Está tudo atualizado.

ANEXO 5 - ANÁLISE DE CONTEÚDO

Categorias	Subcategorias	Evidências
A importância do modelo de Reggio Emilia	Interseção com outros modelos educativos	O primeiro contato que eu tive com Reggio Emilia foi em 1992, acho que foi em 92, que eu fiz a minha formação na Universidade do Minho e que alguns professores comentaram sobre a abordagem reggiana. Claro que naquela altura não havia a internet que há hoje, não havia livros em português e, portanto... Eu, desde o início, tive muita curiosidade por essa perspectiva, principalmente porque trabalhava em projeto, não é? E eu identificava-me muito com a metodologia de trabalho de projeto de Lilian Katz e, portanto, eu tentei, ao longo da minha formação, profissional mesmo, já na prática, pesquisar cada vez mais e tentar adquirir algum conhecimento sobre a abordagem de RE (...) (A, p. 92). depois foi um processo, ao longo da minha formação profissional, um processo às vezes individual e às vezes até um bocado solitário, de procurar informação sobre a abordagem Reggio Emilia. Mas foi algo que sempre me interessou e que eu sempre me identifiquei na minha prática com alguns dos princípios dessa abordagem. Claro que também tenho, como já disse anteriormente, também tenho outros modelos, outras abordagens que têm algumas similitudes, não é? Porque são abordagens participativas, são abordagens que têm em comum a imagem de uma criança ativa, competente, E, portanto, como a pedagogia da participação e porque eu também, como tive formação com a professora Júlia Formosinho, obviamente que influenciou muito a minha prática, não é? E a minha construção da minha profissionalidade. Há outros aspectos que eu acho muito interessantes no Movimento de Escola Moderna, nomeadamente na parte social, na parte da democratização da educação, na sala democrática e no olhar a criança na sua individualidade, no seu coletivo (A, p. 92) Portanto, inspirador é, como é qualquer projeto, eu acho que qualquer projeto é inspirador, porque está-nos a mostrar um resultado de uma realidade e como é que alguém da educação consegue dar essa resposta, no sentido de conseguir um projeto que seja diferenciado, como foi o caso da Montessoria, do Dewey (B, p. 110)

		Tu falaste de Reggio, mas pronto, há outros tão ou mais importantes, como, por exemplo, o Dewey, com a Pedagogia da Participação, o Kilpatrick, em que tu vês que há ali uma iniciativa grande em termos de participação da criança e de como é que isso se fazia. Tens a Montessori da parte sensível, etc. E, sim, tens Reggio que foi uma experiência espetacular a seguir à Segunda Guerra Mundial (B, p.110). Eu julgo que, e a minha experiência de todas as instituições onde temos alunos, no jardim de infância, não encontro uma que me diga que é, pura e simplesmente, só Reggio Emilia. Hoje em dia, nós vemos as educadoras a irem beber muito de vários modelos curriculares, High Scope, MEM, Reggio, mas muitas das vezes não têm ainda a capacidade de mudar. Eu acho que elas têm a capacidade, mas às vezes não conseguem identificar de forma clara. Eu fiz esta opção porque concordo com este princípio do Reggio, tenho na minha sala esta dinâmica porque me identifico com isto do MEM, porque preconizo isto do High Scope e, portanto, tenho alguma dificuldade em chamar os nomes às coisas. E, portanto, em termos pedagógicos, eu acho que há, assim, uma mescla muito grande no dia-a-dia das educadoras de trabalhar em vários modelos (C, p. 133)
	Necessidade de apropriação contextualizada	(...) não se pode pegar na abordagem Reggio Emilia e transpor para a nossa realidade nas nossas escolas. Agora, a inspiração no sentido da abordagem e os da parte técnica principais fundamentos da abordagem, isso eu acho que faz todo o sentido. Isso é que faz sentido essa... essa inspiração na forma de como é que a criança é o cidadão ativo e como é que realmente podemos dar visibilidade a esse cidadão. Acho que é isso, não é nada da parte técnica, não (A, p. 103) eu nunca poderia assumir uma coisa dessas. Eu não percebo como é que há escolas que dizem que são Reggio Emilia e escolas que são Montessori, escolas que são não sei o quê. Ouve, cada escola tem que viver pela sua experiência, no seu contexto, com o seu conhecimento, que deve ser bom, também tem história que deve estar lá, mas adaptada ao momento, àquele tipo de interesses e valores em que esse espaço acredita. Como é que eu te vou dizer que sou Réggio? Porquê? Aliás, a questão da cultura, quando entrou aqui, a questão das artes, etc, entraram vindas de um grupo de malta que lutou pelo 25 de Abril e que estas eram áreas bastante importantes de formação. Entendes? Portanto, era muito importante que as crianças ouvissem outras coisas, lessem

	outras coisas, fossem procurar outros lugares. não achassem que o espaço lá fora tem mais potência (B, p. 108) Não, estou a dizer que foi porque é mentira [resposta ao cometário «Régio, não chegou nem a ser uma provocação, isso partiu de vocês», por parte da entrevistadora.] (...) Estou-me a lembrar das caixas de luz. Nós inspiramos em Régia com as caixas de luz. Mas já as projeções, não. Nós sempre tivemos projetores e uma coisa que sempre fizemos foi projeções e aquela brincadeira do projetar e a sensação que a criança tem quando há da escala. Por exemplo, nós tivemos um projeto em que trabalhamos com Alvarado e ele trabalha muito a questão das escalas. E nós, por exemplo, desenhamos em pequena escala Isto depois justificar a relação com o Alvarado e projetamos em grande escala. E depois a criança teria que pintar na parede por cima aquele desenho que tinha feito. Tens várias influências, não é? Tens influências de arquitetura, neste caso foi um arquiteto, foi o Alvarado. Mas, sei lá, eu não consigo dizer que... (B, p. 108) Claro que Reggio... Malaguzzi era uma pessoa assim, era uma pessoa com os valores muito estruturados, além de mais ter um bom nível cultural, fez um trabalho magnífico. E teve materiais, lá está, materiais simples, que depois com malta de arquitetura e malta de desenho, alguns eu estive lá com eles, criaram e lapidaram, limparam e criaram então objetos mais, como aqueles sacos de objetos de madeira que eles têm, e que tu, por exemplo, aqui também já fizemos o mesmo com o tacho de madeira (B, p. 109)
A recusa do <i>Reggio-likeness</i>	Pronto, e para mim, Reggio, neste momento, é comércio. Começa já por aí. É uma situação muito de... Eu percebo que um bom exemplo deve ser partilhado, atenção! Eu acho que um bom exemplo deve ser partilhado. E saímos do nosso micromundo e conseguimos atingir um macromundo. Para isso é preciso um bom gestor. E é preciso um bom gestor que saiba dinamizar isso, percebes? Em termos de marketing mesmo. Nós não somos muito boas nisso, não somos nada. Nem nos interessa muito neste caso. Interessa-me a partilha, não é? Interessa-me a partilha, interessa-me ter algum documento, interessa-me falar com pessoas que estejam interessadas, interessa-me se ver aqui pessoas que estão interessadas em educação e trocarmos os cromos. Agora, o que eu senti em Reggio, e falando com algumas pessoas, não é o que se vê... de resto o atelierista vai uma vez por semana a cada escola, portanto, calma, não é uma pessoa efetiva da escola. Depois há aqueles cursos muito de venda, há aqueles bonecos

		mais que são criados pelas crianças, mas já muito estereotipados, Não gostei de ver... (B, p.110).
	A dimensão política	Também achei muito interessante a forma como ele [O projeto de Reggio Emilia] apareceu, a forma como ela foi criada pelas famílias no pós-guerra, na democratização da educação. E isso também foi algo que me chamou muito a atenção logo de início (A, p. 92)
	Loris Malaguzzi	O Malaguzzi foi isso que fez. O Malaguzzi teve a inteligência, depois da Segunda Guerra Mundial, juntar com o arquiteto, com isto, com aquilo. Criar espaços abertos de comunicação, com experiências artísticas diversificadas. Foi espetacular. Nós aqui sentimos essa necessidade (B, p. 108) e o Malaguzzi foi de facto alguém que teve um visionamento ótimo e que conseguiu agregar várias pessoas diferenciadas da comunidade para o trabalho de um bem comum que era a educação (B, p. 105).

Categorias	Subcategorias	Evidências
A visita a Reggio Emilia	Avaliação positiva	Olha, eu gosto de ver tudo. Reggio Emilia era um sítio que eu já queria ir há muito tempo. Como é óbvio, é um assunto, é um projeto, e bem, e é uma situação, uma experiência de grande nível, que resultou muito bem naquele tempo e que foi uma experiência muito positiva, não é? E sim, é um exemplo em termos de como é que se pode resolver a questão a nível da primeira infância com alguém que é lúcido e que consegue culturalmente fazer esse envolvimento (B, p. 111)
	A importância de conhecer outros projetos	e fui e gostei muito e gostei de ver, gostei de falar com os colegas, gostei de perceber, gostei de ver. Pronto, também gostei de ir a outros sítios. Repara, eu acho que o ano passado fui na Dinamarca, estive na Suécia, fui ver escolas, estive nas Forest Schools, vi coisas espetaculares, vi coisas muito espetaculares para aquele tipo de identidade daquele país (B, p. 111). Eu fui a Régio e gostei imenso das experiências que estavam lá. Há sempre algumas “receitas”, não é? (B, p. 109).
	Oportunidade de reflexão	Pronto, a visita a Reggio Emilia foi importante no sentido de observar em loco o espaço, o Centro Internacional de Loris Malaguzzi, que tem várias exposições, de várias documentações sobre os trabalhos que foram efetuados ao longo do tempo e, portanto, como Equipa, foi muito importante irmos toda a equipa, não é? Porque criou também um espaço de construção, de conhecimento comum, não é? E possibilitou várias discussões,

		várias trocas de opiniões, partilhas, que é diferente estar naquele espaço, e fazê-lo fora daquele espaço (A, p. 89).
	Uma visão contextualizada	Nós não tivemos a oportunidade de visitar escolas, o que foi pena, a nossa intenção era podermos ter ido mesmo visitar as escolas, mas isso não foi possível, mas pelo menos aquele dia que nós passamos no Centro Internacional deu-nos uma perspetiva mais real, nós tínhamos a perspetiva teórica, e ali podemos ver na prática, por exemplo, a documentação pedagógica e a forma que uma documentação pedagógica pode ser feita (A, p. 90). (...) porque deu visibilidade, ou tive a oportunidade de ver diferentes aspectos que só conhecia da teoria e dos livros. na prática, e basicamente foi essa a grande importância dessa visita, não é? (A, p. 90) (...) com a visita a RE percebe-se claramente, no centro de Loris Malaguzzi, que aquele ambiente também é extremamente intencional, é pensado, é organizado de forma a envolver as crianças e os adultos numa perspetiva de desenvolvimento, de possibilidades de aprendizagem (A, p. 91)
	Impacto da visita	Mudanças, não sei bem se foram mudanças, se foi a confirmação de algumas práticas, da importância de algumas práticas. Talvez em algumas colegas tenham ficado um pouco uma atenção especial para alguns aspectos, por exemplo, nomeadamente ao nível da estética, mesmo da estética da documentação. Eu penso que em alguns profissionais tínhamos trazido dessa viagem a Reggio Emilia um cuidado maior, na forma como se realiza a documentação pedagógica. Acredito que sim. Mudança mesmo ao nível, por exemplo, dos ambientes educativos, penso que talvez um alerta sobre alguns aspectos, os materiais naturais, a diversificação dos materiais. Agora, se isso fosse uma mudança, não tenho certeza, sinceramente (A, p. 91). E quando eu vim de volta à prática, obviamente que se notou alguma influência na forma como eu também ia elaborando a documentação pedagógica na minha prática (A, p. 98) Na minha prática profissional, não sei bem se houve alguma mudança. Acho que provavelmente uma atenção mais focada na diversificação dos materiais. Eu acho que foi mais essa a minha... a minha forma de ver, ou aquilo que eu também trouxe. E, obviamente, relativamente à documentação pedagógica (A, p. 95)

Categorias	Subcategorias	Evidências
A criança	A criança nas pedagogias participativas	(...) essa construção da imagem da criança que a escola X e os seus educadores foram estabelecendo também se baseia na abordagem de Reggio Emilia, não é? E, teoricamente, sustenta a prática nesse sentido. Portanto, tem muito em comum, não é? Tem tudo a ver com a imagem da criança que aprende através dos sentidos, que aprende através de diferentes linguagens (...). Portanto, é muito similar (A, p. 91). A imagem da criança é uma uma imagem da criança participativa, uma criança ativa, uma criança competente, mas não se baseia só na abordagem de Reggio Emilia, não é? Nós tínhamos outros modelos, outras... No fundo, os modelos participativos, não é? (...) a sua prática está enraizada nos modelos participativos, nomeadamente na pedagogia da participação, na abordagem obviamente de Reggio Emilia, mas em outros modelos também. No fundo, uma imagem de criança, como eu disse anteriormente, que nós sabemos que é competente, que constrói o seu próprio conhecimento através das interações, das interações sociais, das interações com os objetos e que, portanto, é uma criança que tem que ter um espaço que lhe facilite essa construção da aprendizagem, um espaço democrático, um espaço que lhe dê a possibilidade de ser realmente participativa (A, p. 90).
	A criança para Loris Malaguzzi	Loris Malaguzzi quando criou este modelo, tem na base, de facto, uma ideia de criança, que é uma ideia de criança protagonista, única, um sujeito ativo na sociedade, com direitos, com valores, que é construtor de saberes, naturalmente, mas que está muito inserido no meio, daí a abordagem de Bronfenbrenner faz todo sentido, os contextos em que ele está inserido, em que a criança está inserida, a escola, a família, a sociedade em que ele está inserido, ele vai beber, a criança vai beber desse meio e naturalmente vai ter uma intervenção, e é essa a posição que Reggio Emilia diferente, é que a criança deve ter oportunidade dela própria também construir e testar teorias sobre si própria e sobre o mundo onde está (C, p. 126)

Categorias	Subcategorias	Evidências
O ambiente como terceiro educador	O contributo de Reggio Emilia	Hoje eu acho que é indispensável ter salas apetrechadas ao nível da área dos jogos, dos espaços e materiais das construções. Espaço com estes materiais informais que estão ao acesso de qualquer um de nós e que permitem uma exploração e o desenvolvimento de conceitos e de uma série de aprendizagens que muitas das vezes estavam esquecidos da parte dos educadores. Portanto, eu acho que Faz todo sentido, e esse é um grande desafio, é que estes princípios, ao nível da organização dos espaços e materiais que o Reggio Emília nos trouxe, continuem presentes na educação de infância pela atualidade dos mesmos (C, p.134)
	A intencionalidade	Claro que a abordagem de Reggio Emilia, e ao se criar, ao Malaguzzi ter dito que era o terceiro educador, deu uma visibilidade, não é? Deu um fôlego importante nessa perspectiva da importância do ambiente educativo. Claro que, com a visita à Reggio Emilia, percebe-se claramente, no centro de Loris Malaguzzi, que aquele ambiente também é extremamente intencional, é pensado, é organizado de forma a envolver as crianças e os adultos numa perspectiva de desenvolvimento, de possibilidades de aprendizagem (A, p. 91). Eu acho que, acima de tudo, as pessoas têm que ter intencionalidade educativa e têm que perceber o porquê de organizarem o espaço desta forma e organizarem daquela. Eu não posso organizar porque é bonito, porque o ano passado as crianças gostaram muito e este ano vou dar continuidade, porque os pais gostam. Eu tenho que saber argumentar e justificar o porquê. a capacidade de justificar e de fundamentar o porquê de eu ter estas mesas ou não ter mesas, ou de ter esta

		área e não ter aquela, ter este ateliê com estes materiais. Eu tenho que saber justificar (C, p. 135)
	A difusão do conceito	O ambiente educativo é muito importante e mesmo nos documentos orientadores da prática educativa em Portugal para a Educação de Infância, o ambiente educativo está bem explícito que tem que ser intencional, tem que ser criado intencionalmente pelo educador de forma a promover a tal participação das crianças e a aprendizagem através desta relação com o ambiente (A, p. 91)
	A transversalidade do conceito	Reggio Emilia, em particular, eu acho que nos dá aqui algumas fontes determinante e eu diria que até são transversais aos outros modelos, ao High Scope (...), ao MEM (C, 127).
	A participação das crianças na organização do espaço	nas orientações curriculares de educação pré-escolar, chama a atenção para esse aspecto, para a necessidade da participação das crianças na construção desse espaço. E nós sabemos que, por exemplo, na abordagem Reggio Emilia, o espaço vai mudando consoante os projetos, consoante a vivência do cotidiano, não é? (A, p. 95). E o espaço deve refletir as crianças e as características das crianças que lá estão. Não é o do educador, é das crianças. E portanto o espaço deve documentar quem lá vive e aquilo que lá se produz de forma colaborativa (...) E Reggio apela muito a isso (C, 127).
	Identidade pedagógica e organização do ambiente	Por outro lado, o espaço, de acordo com Reggio, deve ser muito idiossincrático. O que quero dizer com isto? O espaço deve traduzir exatamente aquilo que são os desejos, os interesses das crianças, o seu ambiente familiar, os seus conhecimentos, as descobertas que eles vão fazendo, aquilo que eles querem saber. Portanto, o espaço não pode ser um protótipo, iguais em todas as salas (C, p.128).
	Interpelação do conceito	Essa cena do terceiro educador, não sei se é o terceiro ou se é o primeiro, e por acaso, não sei, acho que a primeira coisa quando tu compras uma casa é a organização do espaço, não é? Começas por selecionar a organização do teu espaço. E isso, eu acho que o ambiente educativo e a forma como construímos o espaço é fundamental. Isso é o terceiro educador, eu nem podia números nenhuns. Eu acho que é tão importante quem o habita como a forma como constrói, não é? Portanto, ser educador é ser o terceiro, sinceramente, não estou a ver essa hierarquia. Acho que quando nós vamos e quando vamos para lá, vamos tudo a zeros e quando entramos e começamos a construir, a colocar objetos, organizar o espaço educativo, É tão

		importante essa organização como o facto de nós a queremos organizar e discutirmos o que é que vamos fazer. Ao mesmo tempo, eu costumo dizer que às vezes é preciso o vazio (...). Portanto, a importância do espaço é enorme e nós trabalhamos muito isso como nota da arquitetura (B, p. 116)
Categorias	Subcategorias	Evidências
A documentação pedagógica	O contributo de Reggio Emilia	Há muitos aspectos que eu me identifico no sentido da minha prática profissional. Tenho que valorizar a documentação pedagógica, porque é também o aspecto que me move no meu doutoramento, o que eu estou a investigar. Porque, e nisso a documentação pedagógica (...) da forma como Reggio Emilia a apresenta e a utiliza, é extremamente rica e é realmente um espaço de construção de aprendizagem coletiva, quer com as crianças, com os adultos, com os outros, com a comunidade educativa, é uma forma de comunicação e, para mim, é algo que me interessa muito e que sempre me interessou como educadora de infância. Como é que eu posso comunicar com os outros e como é que eu posso envolver as crianças nessa comunicação do cotidiano, do dia a dia? E, nesse aspecto, Reggio ali tem uma... utiliza a documentação pedagógica de uma forma maravilhosa, não é? Seria assim o aspecto do Reggio Emilia que neste momento me interessa mais (A, p. 93).
	Instrumento de registo	Colocamos cá fora, quer em discurso escrito quer em fotografia real, sempre, aquilo que vamos fazer. Registamos sempre, ok? Que é para podermos partilhar, sim, a documentação pedagógica (B, p.117)
	Instrumento de comunicação com as crianças	As crianças, sim. As crianças, sim. Não sempre. Não tanto quanto eu gostaria. mas sim, na escolha do que se vai documentar, na escolha muitas vezes das fotografias que nós íamos utilizar ou dos vídeos, nas falas que eu ia registando e que incluía na documentação pedagógica, não é? Isso claramente que sim, que eram incluídas (A, p. 97).
	Instrumento de comunicação com as famílias	Na minha prática, a família sim, porque nós tínhamos uma aplicação, uma plataforma em que eu colocava documentação pedagógica e a família interagia com essa documentação pedagógica. e tive situações em que a própria família me enviava a documentação que depois eu podia incluir e podia partilhar com a comunidade educativa. Portanto, a família faz todo o sentido (A, p. 97)
	Instrumento de comunicação com	E depois, a documentação pedagógica também como forma de comunicar, comunicar toda a comunidade educativa, o

	a comunidade educativa	cotidiano do dia-a-dia, as aprendizagens que vão sendo construídas (A, p. 96). Nesse aspecto, toda a comunidade educativa, quando nós colocávamos documentação pedagógica nas paredes da escola, por exemplo, ou nas paredes da sala, ou mesmo fora da sala, que também é importante, eu percebia que a restante comunidade educativa apreciava e criava-se às vezes alguns diálogos sobre, nomeadamente com as senhoras da limpeza, lembro-me frequentemente de comunicarmos sobre aquilo que estava na documentação que estava nas paredes (A, p. 97)
	A participação das crianças	(...) também outro aspecto que eu acho muito é a participação da criança e a criança também ter a noção das suas próprias aprendizagens, do seu próprio percurso, da sua própria vivência ao longo do tempo que está na educação pré-escolar (A, p. 96)
	Relação com a avaliação formativa	a minha formação profissional sempre foi no sentido de explorar diferentes formas de avaliar formativamente e de uma forma autêntica e que essa avaliação servisse para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças e mesmo do profissional, do educador de infância. E a documentação pedagógica, quando eu comecei a estudar sobre ela, trouxe-me isso. Trouxe-me, além de uma forma de avaliar formativamente, que eu achei que tinha que era só essa forma que fazia sentido para a prática que eu defendia e que eu advogava e, portanto, a avaliação tem que ser coerente com a prática educativa (A, p. 96).
	Instrumento de auto-formação das educadoras	Também contribui muito para o desenvolvimento profissional do educador de infância (A, p. 96)

Categorias	Subcategorias	Evidências
As cem linguagens	Importância do conceito	As 100 linguagens são mais que atuais e pertinentes hoje no século XXI. Considero que foi uma pedrada no charco e que nunca se deve perder aquilo que Reggio nos trouxe (C, p. 133).
	A pluralidade das expressões	perceber que realmente a criança não se expressa só pela linguagem, pela escrita e fugir muito daquele modelo tradicional de educação para um modelo realmente participativo e um modelo ativo da educação (A, p. 99). Abertura a todos os géneros de expressão, não é? (A, p. 98).

	A diversidade das experiências	é também dar essa visibilidade à diversidade e à abertura a experiências diversificadas (A, p. 98).
	Mobilização de recursos	Após a visita à Reggio Emilia, achei muito interessante algumas situações que vi lá, por exemplo, na utilização de materiais, por exemplo, materiais de projeção, por exemplo, materiais relacionados com as tecnologias. Alguns eu não tinha acesso, na escola onde eu estava, portanto, não era possível eu experimentar, mas lembro-me que após a visita à Reggio Emilia, tentei incluir mais vezes, por exemplo, o retro-projetor nas experiências das crianças, por exemplo, ou até algumas projeções talvez me tenha chamado um pouco a atenção para a utilização da tecnologia, para a utilização na prática com as crianças (A,p. 99).
	A educação estética	(...) e também abertura às diferentes artes (A, p. 98) a questão da polivalência dos materiais, a questão da segurança e do bem-estar que Malaguzzi nos traz ao nível dos materiais e dos espaços, hoje faz todo sentido, mas também faz todo sentido valorizar aquilo que são questões estéticas, que Malaguzzi também nos abordou, para a questão estética, nós não podemos pôr qualquer material nem a sala tem que educar também a criança no seu sentido estético o cuidado na seleção dos objetos, das formas, das cores a descoberta, no olhar e portanto todos os equipamentos e materiais têm que ser cuidadosamente selecionados e com isto não quer dizer que têm que ser cuidadosamente conformados (C, p. 134).
	Implicações do ponto de vista do trabalho da educadora	É também o educador de infância perceber que, além da criança ter muitas formas de se expressar, sem ser só pela fala, por exemplo, Também deve o educador estar atento a essa possibilidade, ou a possibilitar, que as crianças tenham acesso a essas diferentes formas de expressão e essas diferentes formas de linguagem. Por isso eu acho que é muito importante (A, p. 98). A forma de como proporcionar materiais, diferentes objetos, diferentes situações também, que as crianças pudessem utilizar essas diferentes formas de expressão. Também estava muito atenta ao que as crianças aportavam nesses projetos, aos seus interesses, aquilo que elas sugeriam (A, 99). Agora, eu tinha a facilidade de estar aberta a essas situações emergentes que iam surgindo, por isso eu nunca tive muito, e tive sorte também na escola onde estava, obviamente, eu não estava

		fechada nas planificações e naquilo que eu pensava sobre o projeto. Eu tive sempre a liberdade de estar aberta e flexível àquilo que ia, à vivência que ia ocorrendo ao longo das experiências e dos projetos. E, nesse sentido, possibilitar diferentes formas de expressão e diferentes linguagens, era mais fácil integrar isso numa perspectiva assim aberta (A, p. 99).
	Interpelação crítica	Não, estes projetos, o projeto K e o projeto W, que é o mais recente, fechou agora, na Bienal de Gaia, é feito com toda a gente, está bem? Porque tu podes, mesmo com a creche, haver uma relação. Nós com a creche trabalhamos a questão do cetim. Era uma caixa negra que tens que ver no Face, num quarto, em que trabalhamos a luz negra, com imagens feitas por eles, com um sistema, por exemplo, que nunca vi no Y, que é uma cena em acetato redonda com um ponto, e é de cor, e tu ao virares, os desenhos vão aparecendo, os desenhos das crianças. São técnicas muito simples, mas que nós vamos inventando, às vezes inspiradas em designers, em artistas, eu sei lá. Pode-se ter inspirado um artista. Tivemos o D, por exemplo, em que eles experimentaram fazer barcos de várias maneiras, levaram-nos ali à Quinta, uns afundaram lá porque eram de papel, os outros não eram, faz-se um registro, porque é que afundou, porque é que não afundou, etc. Constrói-se uma nau na sala, faz-se uma vernissage, vêm os pais, faz-se o bolo, parte-se o bolo em fatias. Vamos de metro a Vila do Conde ver a nau. O que é isso da história? Quem é que foram os descobrimentos? Quem foi e como foi? Portanto, estás a abranger, não só em termos das linguagens, da expressão, várias áreas de conteúdo, como também várias áreas da expressão, que podem passar por todas as áreas, desde a música, a plástica, a pintura, sei lá. Isso é a minha intenção. Se são cem ou se são duzentas, não sei, nunca contei. Mas acho que foi inovador fazer isso. Havia muitas. Acho que isso fez... Acho que foi uma grande... E eu adoro o Loris Malaguzzi. Eu às vezes cito o Loris Malaguzzi. Portanto, nada contra, tudo a favor. Gostei imenso de ir a Reggio. Porque fui ver aquela cena, por exemplo, eles têm muito material. Nós não temos, em termos de dinheiro, temos que criar mais, certo? Porque na Finlândia tens oficinas inteiras para eles poderem trabalhar, é incrível. Eu fico cheia de inveja, às vezes, com oficina destas na escola. Mas depois fico a pensar, nós com muito menos conseguimos produzir muito mais também (B, p. 119)

Categorias	Subcategorias	Evidências
O modelo de Reggio Emilia como objeto de formação	Importância do modelo na formação inicial	é uma dimensão fundamental na formação de futuros educadores de infância e faz-me, naturalmente, estar atenta, muitas das vezes, a esta preocupação de, ao relacionar-me com as alunas, muitas das vezes até alertar que as alunas têm que elas próprias proceder, que às vezes têm competências que estão adormecidas e que elas têm que as potenciar (...) e isso responsabiliza, no sentido de elas terem uma intervenção globalizante quando estão a planificar a sua ação educativa com as crianças (C, p. 132). Esta formação das educadoras passa também por alertar para questões que, muitas das vezes, o regime alerta para isso e que passam ao lado, que é o seguinte. Reggio preconiza muito também a importância do envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento das crianças. E esta noção de que as crianças aprendem, não é só com os educadores, mas aprendem, e os pais têm o direito de ter uma participação ativa nas instituições, As famílias têm o direito a entrar nas instituições, a intervirem com os seus saberes e a aprenderem

		também com aquilo que as crianças vão descobrindo nos jardins de infância e a comunidade. Portanto, o envolvimento parental é fundamental que aconteça e a Reggio Emilia também é, nesse aspecto, bastante inspirador quando alerta para esta necessidade da participação ativa, do envolvimento da comunidade e das famílias no processo de ensino e aprendizagem das crianças. de modo a que haja interações entre todos, entre todos os intervenientes. Portanto, Reggio apela muito a esta colaboração e participação de todos os sujeitos que fazem parte do contexto de vida da criança e, nesse sentido, é um dos aspectos que também as nossas alunas e, ao nível da formação, nós temos que, muitas das vezes, alertar para que a sua intervenção não seja só com o seu grupo de crianças, mas que extravase para o trabalho que se deve fazer de interação com as famílias (C, p. 132).
	Articulação com outras abordagens	eles aprendem vários modelos curriculares e um deles é Reggio Emilia, onde se discute, se analisa, se reflete muito a importância do espaço. Eles próprios, muitas das vezes, têm algumas aulas com outros docentes para construir e dinamizar potenciais espaços possíveis ao nível da infância, o que apela muito para a criatividade deles depois, e sustentarem isso quer seja a partir de Reggio, quer seja High Scope, quer seja em outros modelos. Mas o Reggio Emilia, em particular, eu acho que nos dá aqui algumas fontes determinantes e eu diria que até são transversais aos outros modelos, ao High Scope, ao trabalho de projeto, à metodologia de trabalho de projeto, ao MEM (C, p. 127).
	Unidades curriculares	também nas disciplinas de metodologia, mas eu não estive necessariamente envolvida este ano nessas unidades curriculares, mas também se aborda, além de outras, o Movimento de Escola moderna, a pedagogia da participação, o High Scope, abordagens mais relacionadas com a creche, mas também se faz abordagem a Reggio Emilia (A, p. 102)
	Seminários	tive a oportunidade de fazer dois seminários na Educação Básica sobre Reggio Emilia, no sentido de criar interesse para as alunas pesquisarem mais, envolverem-se de uma forma mais fundamentada. No fundo foi uma primeira abordagem a Reggio Emilia na licenciatura (A, p. 101)
	Outras possibilidades	mas depois, obviamente, que a exploração e o aprofundamento desse conhecimento tem que ser as próprias alunas a fazer, tem que ser uma construção das próprias

		alunas, porque não é um conhecimento aprofundado (A, p. 102).
	Impacto da formação	eu tive estagiárias da Escola K durante vários anos e o conhecimento que as estagiárias chegavam à prática sobre Reggio Emilia era muito pouco. Já tinham ouvido falar mas realmente o conhecimento sobre a filosofia, até mesmo a forma como surgiu ou o seu fundamento, não é? Normalmente, as estagiárias que trabalhavam comigo tinham muita pouca formação sobre o modelo Reggio Emilia. Aqui na ESE, como já lhe disse, elas têm acesso a uma primeira informação, têm acesso na nossa FUC, que é a ficha da unidade curricular, têm livros sobre a abordagem Reggio Emilia, nomeadamente, Cem linguagens, e tem outros da Rinaldi, penso eu. Portanto, elas têm acesso a esse conhecimento, não é? Mas precisam de o aprofundar. Será algo que eu não posso dizer que... Agora, o que acontece é que algumas estagiárias, realmente, se interessam muito pelo modelo, tal como me aconteceu há muitos anos atrás, e que continuam essa sua pesquisa (...). Quero acreditar que nós deixamos aqui um bichinho, deixamos aqui o suficiente para que as alunas, as futuras educadoras, conheçam mais e que possam se inspirar na abordagem de Reggio Emilia para as suas práticas (A, p. 102)
O espaço pedagógico	Visão panorâmica	uma questão que os nossos alunos estão muito alertados para essa centralidade que tem o espaço. Basta dizer que os nossos alunos, enquanto estagiários no mestrado, no estágio final, eles têm como objetivo também organizar o espaço onde vão estagiar, dinamizar o espaço e perceberem de que forma os equipamentos, os espaços, os materiais estão de acordo com esta ideia do terceiro educador. E, portanto, nós nas aulas julgamos esta questão, contemplo desenho de ambientes de como avaliar essa dimensão. É claro que eles nos estágios já têm que pôr em prática aquilo que nas aulas eles estão aprendendo sobre os diferentes modelos curriculares e, em particular, ao nível de Reggio. (C, 126)
	Atividades de supervisão	neste contexto de supervisão, eu tenho sempre, eu e as minhas colegas certamente, temos sempre cuidado de falar sobre o espaço educativo, sobre a forma como o espaço educativo deve ser pensado, deve ser intencionalizado pelas futuras educadoras, não é? (A, p. 93)
	Seminários	este caso. e, portanto, com esta turma temos um seminário por semana e em alguns seminários não tivemos um seminário só

		dedicado ao espaço educativo, mas ao ambiente educativo, mas na partilha de práticas e na discussão sobre as práticas, obviamente que isso é um aspecto que surge frequentemente. E, portanto, nós vamos... Não é bem chamar a atenção, mas nós vamos... estimulando a importância de pensar esse espaço educativo às nossas futuras educadoras (A, p. 93). entretanto, eu tive a possibilidade também de fazer dois seminários, nomeadamente sobre Reggio Emilia, em que abordei muito essa importância do espaço como terceiro educador, duas turmas da licenciatura do ensino básico, mas foi uma abordagem pontual (A, p. 94)
	Recursos	O primeiro era construir um guião de observação direta, por isso elas quando foram para o espaço educativo, para o contexto, analisaram alguns aspectos do ambiente educativo, nomeadamente do espaço, dos materiais e também das interações. E depois tiveram um segundo momento, que foi a construção de um guião de entrevista às educadoras de infância, que também foi... uma parte desse guião era especificamente sobre a organização do espaço: como as educadoras viam o ambiente educativo e como é que o organizavam, se incluíam a participação das crianças ou não. Mas acho que isso também é um aspecto muito interessante, eu gostei muito de ter essa oportunidade de ter esta turma, apesar de estas alunas podem ir para a educação de infância ou não. Elas estão na educação básica, mas acho que foi muito importante este primeiro aporte à importância da análise do ambiente educativo (A, p. 95).
A documentação pedagógica	Visão panorâmica	As paredes falam, de facto, como diz Loris Malaguzzi. Nós entramos num espaço e conseguimos perceber o que lá se faz, quem são as pessoas que lá estão. E o espaço deve refletir as crianças e as características das crianças que lá estão. Não é do educador, é das crianças. E, portanto, se o espaço deve documentar quem lá vive as suas vivências e aquilo que lá se produz de forma colaborativa, o espaço deve potenciar aquilo que são as capacidades das crianças e tendo em consideração sempre que tudo aquilo que as crianças produzem, as suas produções, devem ser consideradas pelos adultos, devem ser valorizadas. Portanto, a valorização das produções das crianças deve ser de tal maneira elevada que as crianças sintam orgulho em ter algumas paredes. Nós preconizamos muito que os espaços nos estágios não devem ser bonitos para o educador, não devem ser elaborados pelo educador, mas devem ter janelas como estas aqui, transparentes, que permitem ver o

		mundo lá fora. A criança deve poder ver o mundo lá fora e trazer o mundo lá de fora para a sala (C, p. 127).
	Unidades curriculares	A documentação pedagógica, pelo que eu percebo, é abordada em diferentes disciplinas ou unidades curriculares, mas de uma forma esporádica. Isto é, as alunas têm acesso a documentação, têm acesso a, por exemplo, a alguns livros relacionados com documentação pedagógica (A, p. 97). a questão da documentação ocupa um lugar fundamental nas cadeiras que eles têm nas unidades curriculares de metodologia de intervenção, em que eles aprendem como documentar, como fazer observação, a importância da observação na ação de um educador de infância. E os alunos são muito treinados desde a própria licenciatura em educação básica, a fazer registos de observação e a refletir sobre o que observam. Aprende a diferentes formatos de registo e de observação e de documentação pedagógica, diferentes formas de registar e de avaliar. Portanto, há uma preocupação muito grande ao nível dos planos de estudos de que eles desenvolvam competências a este nível da documentação (C, p.130).
	Seminários	Em alguns seminários, os professores têm o cuidado de focar e de e de criar interesse às alunas sobre a documentação pedagógica, agora é um caminho a percorrer e penso que, aliás, eu estou na equipa da Supervisão e a nossa intenção era fazer um seminário, pelo menos, sobre documentação pedagógica. Este ano não conseguimos, não foi possível. Passamos essa atividade para o próximo ano, que queremos muito realizar (A, p. 98).
	Atividades de supervisão	Eu, na minha prática como supervisora, é algo que eu discuto com as alunas durante as nossas reuniões e posso dizer que tive algumas equipas, porque as nossas alunas fazem estágio em dia, porque são duas alunas, em cada sala de atividades e posso dizer que tive alunas que investiram na documentação pedagógica, quer nas paredes das salas, quer na construção, por exemplo, de padlets com as famílias, que foram utilizando de uma forma de comunicar também e de comentar o processo educativo (A, p. 98). no ano da Prática de Ensino Supervisional, portanto já no mestrado, quando eles já estão no terreno, esta questão da documentação, a ponto de eles terem que, semanalmente, colocar no portal, eles têm que colocar toda a documentação pedagógica que vão produzindo e o Supervisor dá-lhes

		feedback daquilo que eles vão colocando, mas também o Educador Cooperante que os está acompanhado na escola, no jardim de infância onde eles estão a estagiar, Também vai vendo a documentação pedagógica, que pode ser preciso de projetos, de atividades, de observações, de situações pedagógicas, o que seja. Vai-lhe dando o feedback da forma como eles estão a documentar as suas práticas. Portanto, sim, estas são competências que nós valorizamos e que são essenciais para o educador na infância (C, p. 130).
As cem linguagens	Unidades curriculares	Desde logo porque a Cem-Linguagens permite que os alunos percebam que de facto há Cem-Linguagens, não há uma única linguagem. E esta panóplia de linguagens que a criança tem, isto foi de uma riqueza incomensurável quando o Malaguzzi nos trouxe este contributo das 100 linguagens. Isso é dado através de diferentes unidades curriculares que procuram, de facto, trabalhar estas 100 linguagens, a linguagem escrita, a linguagem oral, a linguagem estética, a linguagem musical, a linguagem dramática, tantas linguagens que eu tenho aqui que são trabalhadas por diferentes professores e que depois, no estágio, naturalmente, e eles têm que as pôr em prática. Eu, enquanto docente, naturalmente tenho a preocupação nas minhas aulas, essencialmente enquanto supervisora, de alertar para que os alunos, nas suas propostas de planificação da sua intervenção educativa, procurem diversificar propostas e desafios pedagógicos que abordem diferentes linguagens e que percebam esta interdisciplinaridade ao mesmo tempo. É muito importante estas 100 linguagens de Malaguzzi também sejam vistas como a visão holística da criança. A criança é um todo e tem imensas potencialidades a vários níveis e é necessário que, de facto, nas suas planificações, na sua intervenção, elas consigam também pô-las em prática (C, p. 131).