

Catarina Moro



Universidade Federal do Paraná (UFPR)
moro.catarina@gmail.com

Gizele de Souza



Universidade Federal do Paraná (UFPR)
gizelesouza@ufpr.br

Etienne Baldez Louzada Barbosa



Universidade de Brasília (UnB)
blb.etienne@gmail.com

Franciele Ferreira França



Universidade de São Paulo (FAPESP)
fran.f.franca@outlook.com

PELO FIO DO NOME: AS PROPOSIÇÕES DE ENZO CATARSI PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

RESUMO

Este estudo tem como foco *rastrear vestígios* deixados por Enzo Catarsi, em sua obra, relacionados à educação das crianças, em especial, as bem pequenas. Por tratar-se de *indícios* evidenciados pelo *fio do nome*, este texto dialoga com historiadores como Carlo Ginzburg, no sentido de entender o *nome* como aquilo que distingue o indivíduo dentro da sociedade em que vive, que carrega significados, que não é neutro e, de acordo com a trajetória de cada um, traduz relações sociais, expressa tradições e pode indicar práticas vividas. Percorrer as proposições de Catarsi, para a educação da criança de 0 a 3 anos, é identificar um eco em estudos italianos e internacionais, que o apontam como especialista em serviços para o atendimento da educação da infância e como um estudioso da pedagogia e de programas de apoio à família. Diante disso, apresenta-se como escopo central explicitar as proposições pedagógicas e curriculares tecidas por Catarsi, explorando e dialogando com questões importantes para o autor, tais como: a dimensão do cuidado; a participação da família na instituição educativa; as tecituras entre arte, literatura e a expressividade infantil; o “*approccio toscano*”; os processos formativos e a profissionalização docente.

Palavras-chave: Cuidado/Educação. Criança. Creche. Enzo Catarsi. *Approccio toscano*.

THROUGH THE NAME: ENZO CATARSI'S PROPOSITIONS FOR CHILDREN FROM 0 TO 3 YEARS

ABSTRACT

This study focuses on tracking traces left by Enzo Catarsi, in his work, related to the education of children, especially the very young ones. Because it is about clues evidenced by the name thread, this text dialogues with historians such as Carlo Ginzburg, in the sense of understanding the name as what distinguishes the individual within the society in which he lives, which carries meanings, which is not neutral and, according to the trajectory of each one, it translates social relationships, expresses traditions and can indicate lived practices. Going through Catarsi's propositions for the education of children aged 0 to 3 years is to identify an echo in Italian and international studies, which points to him as a specialist in services for the provision of childhood education and as a scholar of pedagogy and family support programs. Therefore, it is presented as a central scope to explain the pedagogical and curricular propositions woven by Catarsi, exploring and dialoguing with important issues for the author, such as the dimension of care; the participation of the family in the educational institution; the weaving between art, literature and children's expressiveness; the “*approccio toscano*”; the training processes and teacher professionalization.

Keywords: Care/Education; Children; Kindergarten; Enzo Catarsi; *Approccio toscano*.

Submetido em: 15/07/2021

Aceito em: 09/12/2021

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp445-467>



1 APRESENTAÇÃO

Por que eleger uma biografia – de um pesquisador italiano como Enzo Catarsi – para pensar a creche na Itália e no Brasil? Quais contribuições advindas desta persona nos ajudam a pensar as proposições educativas para as crianças de 0 a 3 anos? Segundo reflexão de Federighi (2015, p. 1, tradução nossa), Catarsi produziu “uma íntima coerência entre políticas de pesquisas e necessidades de transformações e desenvolvimento das condições das crianças e de pais, na Toscana, em primeiro lugar, mas não só”. Estas palavras, do então diretor do Departamento de Ciências da Formação e Psicologia da *Università degli Studi di Firenze*, compõem o conjunto de homenagens dirigidas ao pesquisador italiano em função da sua morte em 2013. No entanto, o fundamental neste momento se centra menos no enaltecimento da obra deste autor e da sua trajetória no campo educacional italiano, mas nas possibilidades que suas contribuições podem dar aos debates sobre as propostas da creche (*asilo nido*) e do trabalho com as crianças de 0 a 3 anos.

Seguir pelo fio do nome do italiano Enzo Catarsi nos propicia o encontro com informações e publicações que integram sua vida e suas obras, com as quais é possível acompanhar sua trajetória profissional em seus diversos temas; exemplo disso, temos a coletânea organizada em sua homenagem, em 2015, por Clara Silva, Enrica Freschi e Nima Sharmahd, intitulada “*Enzo Catarsi, un pedagogo al plurale: Scritti in suo ricordo*”. Obra que sintetiza a sua pedagogia, a contribuição para o modelo Toscano de sistema e serviços educacionais e, conseqüentemente, os órgãos de coordenação pedagógica e políticas locais, a educação para a infância, a educação familiar, assim como discorre sobre sua biografia e memória (SILVA; FRESCHI; SHARMAHD, 2015). Das muitas publicações e informações, pode-se escolher como marco de sua relação com a educação, a sua formação na Faculdade de Educação, na Universidade de Florença, em novembro de 1973, e a sua posse como responsável pela educação na cidade de Castelfiorentino, na região da Toscana, em 1977 (SILVA, 2015).

Se até certo ponto é possível empreender um caminho em pesquisas já realizadas e estudos publicizados, há ainda algumas informações que só nos chegam se seguirmos, tal como fez Ginzburg (2007) com Israel Bertucciono, o rastro de Enzo Catarsi. Deste modo, o objetivo do texto é, pelo fio de seu nome, atentarmo-nos para a circulação deste educador e suas ideias em território italiano, com o intuito de refletir sobre as propostas pedagógicas

voltadas para a educação de bebês e crianças bem pequenas, que frequentam as creches (*asilo nido*).

Quando a primeira creche inaugurada em Castelfiorentino fez 25 anos, Catarsi (2006) publicou um livro específico¹ sobre a passagem de um espaço “educativo” para um “ecológico”, utilizando-se da abordagem de Urie Bronfenbrenner (1996). Na notícia sobre as comemorações do aniversário da instituição, o leitor é informado que haveria uma jornada de reflexão e estudo com a participação de alguns especialistas, entre eles as pesquisadoras Susanna Mantovani, Carla Rinaldi e Enzo Catarsi, mencionado como:

(protagonista desde o nascimento da creche como funcionário da cidade e atualmente professor da Universidade de Florença), que recolherá as vozes de quem viveu essa experiência, tanto dos pais quanto das crianças, junto com materiais fotográficos, atos administrativos relativos à constituição e gestão do serviço, com entrevistas e depoimentos de personalidades significativas. (CASTELFIORENTINO, 06/06/2007, p. 02, tradução nossa)².

No trecho em destaque, vislumbramos o lugar, no sentido ceriteuniano (CERTEAU, 1994), ocupado por Catarsi, uma vez que entendemos que, depois de um caminho trilhado na educação e em outros espaços, com temas relacionados à infância pequena, o pesquisador construiu uma narrativa que tem historicidade.

2. Catarsi e a sua trajetória político-educativa: a constituição dos serviços para a infância

Entre os relatos sobre Enzo Catarsi, de colegas de profissão e amigos, que permitem um vislumbre sobre o professor e sua atuação nos serviços voltados às creches italianas, apontamos o realizado por Mauro Guerrini, professor do Departamento de História, Arqueologia, Geografia, Arte e Espetáculo da Universidade de Florença. Guerrini (2014) conta que se conheciam há mais de 35 anos, desde quando Enzo Catarsi era o responsável pela educação de Castelfiorentino e ele, diretor da Biblioteca e Museu Leonardo Da Vinci, prevalecendo até se encontrarem como professores da mesma Universidade. O professor ainda relata que Catarsi “conhecia bem as novas tendências da pedagogia internacional, especialmente no mundo da cultura francesa (da Bélgica ao Canadá), que reelaborava e propunha aos políticos, desde o tempo de Castelfiorentino”, além de participar ativamente

¹ Tal livro foi apresentado na referida comemoração do *Asilo Nido Panda*, criado primeiro em 1979, no interior da escola maternal Leonardo Da Vinci, depois inaugurado oficialmente em 1981.

² (protagonista egli stesso della nascita dell'asilo nido come funzionario del Comune e attualmente docente di Pedagogia all'Università di Firenze) che raccoglierà le voci di chi ha vissuto questa esperienza, sia come genitore che come utente, insieme a materiale fotografico, atti amministrativi relativi alla costituzione e alla gestione del servizio, con interviste e testimonianze di personaggi significativi.

da criação do Centro de Estudos Bruno Ciari, em Empoli, “a ponto de se tornar o principal interlocutor da política para infância na região da Toscana” (GUERRINI, 2014, s/p.).

Sobre as “novas tendências” que Enzo Catarsi poderia ter se apropriado e ressignificado, mencionada por Guerrini, é pertinente ressaltar que na década de 1970, em Quebec, no Canadá, por exemplo, as primeiras creches comunitárias eram vistas como extensões da família, sendo fundamental a participação dos pais junto ao serviço de acolhimento às crianças para que se tivesse qualidade. Fundamentava-se ali o princípio de participação e coesão família-creche, com aumento gradual de deveres e prerrogativas do Estado. O princípio da participação dos pais, da família, orientou o desenvolvimento dos serviços de acolhimento de crianças naquele momento. Durante a década de 1980 ocorreu o movimento de sindicalização das trabalhadoras, aumento da discussão na sociedade e nas políticas sobre os deveres da família e do Estado, bem como o reforço cada vez maior de que os pais e responsáveis pelas crianças são grandes parceiros das creches (DERET, 2001).

Quando escreveu sobre o sistema integrado de serviços para a infância na Itália, Enzo Catarsi (2014), relembra que na década de 1970 as creches ainda precisavam legitimar sua identidade educacional e que na década de 1980 o país passou por um período de grandes transformações, com diminuição da natalidade, divórcios, incremento da instrução, principalmente das mulheres, que foi reconfigurando as famílias e suas necessidades sociais, incluindo, claro, a abertura de novos serviços para atendimento às crianças. O autor reforça que:

Em particular, as mulheres logo desenvolvem uma percepção da importância de uma rede de serviços para crianças. Essa consciência também está condicionada pelo nível de escolaridade, tanto que as mulheres mais escolarizadas consideram os serviços de creche e puericultura uma prioridade, enquanto as menos escolarizadas, principalmente quando são inativas ou em regime de meio período, se refugiam na família e pensam em primeiro lugar no suporte dado pelos avós. (CATARSI, 2014, p. 12, tradução nossa).

A relação da creche com as mulheres também compareceu na notícia mencionada anteriormente. Segundo descrito: “a abertura da creche atendeu às novas necessidades da população amadurecida com o progressivo empoderamento das mulheres” e isso ocorreu de tal forma para que elas fossem “capazes de conciliar o trabalho com as necessidades da família e em particular dos filhos”. (CASTELFIORENTINO, 06/06/2007, p. 02, tradução nossa).

O cotejamento entre as ocorrências em torno da creche nas décadas de 1970 e 80 nos países analisados permite identificar que as ideias, as proposições em torno das creches, assim como os sujeitos, estavam em circulação e se conectavam, ainda que cada país tenha desenvolvido seu serviço de atendimento de acordo com seu contexto e possibilidades. Não se trata de uma comparação entre as creches em dois locais distintos, mas sim compreender a ação de Enzo Catarsi imersa em uma rede de “fenômenos que articulam histórias para além das tradicionais fronteiras do pensamento, o que nos convida a reunir os objetos que são comparados – e assim separados – de forma mais banal”, e pensar fora da sequência de que um é espelho de outro (SUBRAHMANYAM, 2007, p. 259). Nesse sentido, tem-se *histórias conectadas* quando se pensa em serviços para a infância a partir da presença e proposição de Enzo Catarsi.

A exemplo, da integração das propostas, podemos citar a referência da vereadora da educação pública da Comuna Da Vinci, Claudia Heimes (2015, p. 110, tradução nossa), representando o território Empolese-Valdelsa, na coletânea em sua homenagem, ao enfatizar que, para ela e os demais conselheiros da educação, “as políticas educacionais, as atividades do Centro Bruno Ciari, são identificadas nas ideias e nos projetos de Enzo Catarsi”; e com isso Heimes demonstra não somente a faceta do *pedagogo*, mas do homem que se articula e circula em prol do projeto que acreditava. Nesse sentido, por seu relato, dá-se a conhecer que Enzo Catarsi:

Deu sua marca nos cursos de formação e, isso é importante, reiterou para nós políticos locais, sempre lutando com orçamentos muito reduzidos, a importância da formação, da investigação que no serviço educativo é investigação-ação, para dar dignidade e mais valor a essa profissão muitas vezes subestimada pela opinião pública. (HEIMES, 2015, p. 110-111, tradução nossa).

A profissão mencionada é a de educadoras³/professoras⁴, principalmente das que se voltam para as crianças pequenas e bebês. Toda a estrutura de atendimento voltado para a criança, incluindo nesta a formação dos profissionais que com ela lida, foi defendida, estudada, elaborada e compartilhada por Enzo Catarsi. E é para essa rede de atendimento,

³ Na Itália até recentemente (2015), as educadoras – *educatrici* – eram as profissionais que atuam nas creches – *asili nidi* – com formação em nível médio se habilitação específica. Professoras – *insegnanti* – de pré-escola atuam com crianças nesta etapa – *scuola dell’infanzia* – com crianças acima de 3 e até os 6 anos, para esta categoria exige-se um curso superior, ainda que não específico. A partir da Lei Federal nº 107/2015 há enormes implicações para as/os aspirantes a função de educadoras e educadores das creches, tanto pelo novo título de estudos definido a nível nacional, como para os concursos e seleções públicas

⁴ Optamos utilizar a composição educadora/professora ou educadoras/professoras por dois motivos: um relativo ao gênero, pela maioria das pessoas que ocupam o cargo serem mulheres; outro relativo a considerar o cargo na legislação brasileira que é o de professor, com habilitação em magistério, nível médio ou em pedagogia, nível superior.

desde a história da creche até as proposições pedagógicas nesse espaço ministradas, que trataremos no próximo item.

2.1. História da creche e as bases de seu projeto educativo

A discussão e bibliografia sobre a origem das creches na Itália é vasta (FRABBONI, 1985; CATARSI, 2000; CAMPIONI; MARCHESI, 2018; entre outros), mas para este momento destacaremos alguns aspectos deste percurso histórico, a fim de localizar o debate sobre a constituição desta instituição social e educativa e as bases teórico-pedagógicas que embalam projetos, os quais, Enzo Catarsi ajudou a construir.

A produção historiográfica informa que a gestão das instituições para a infância foi delegada, inicialmente, ao setor privado, em geral para as ordens religiosas. Em meados do oitocentos, na Itália, o interesse público se torna mais evidente em função das primeiras intervenções de filantropos contra as altas taxas de mortalidade infantil. No século XX, ações higienistas, de controle da família e da natalidade vão ganhar espaço com o regime fascista e com a criação da “*Opera Nazionale Maternità e Infanzia*”, em 1925. Modificações importantes deste quadro são notadas no debate com a entrada das mulheres, de perspectiva política de esquerda, e que passam a lutar por “medidas legislativas a favor das crianças” (CATARSI; FORTUNATI, 2006, p. 20, tradução nossa).

Entre os anos 50 e 60, a Itália passa por um período intenso de transformações econômicas e sociais, diante de um crescimento da produção industrial. Estas modificações provocam mudanças na organização da vida social, em particular pela maior participação da presença feminina no mundo do trabalho e pela demanda de serviços sociais para o cuidado das crianças. As demandas por atendimento às crianças vieram neste período histórico por meio dos movimentos operários e populares (CATARSI; FORTUNATI, 2006, p. 22, tradução nossa) e o nascimento da pré-escola estatal da reunião de forças de um “primeiro governo de centro-esquerda”. No início dos anos 60, observa-se o empenho de determinados municípios italianos com a renovação do setor educacional e o atendimento público para com as crianças pequenas⁵, à luz de uma matriz socialista. A tão conhecida e destacada cidade de Reggio Emilia também apresentou ações em favor do atendimento público das crianças, neste momento, para a faixa da pré-escola.

⁵ Um exemplo desse esforço foi a cidade de Bolonha, segundo nos informa Enzo Catarsi e Aldo Fortunati (2006), que contou com o empenho e lucidez de Bruno Ciari, que neste cenário de efervescência política elabora um projeto de educação infantil experimental, com inspirações de aspectos da tradição pedagógica italiana e confiante nas representações de uma gestão social.

Lembremos que neste momento histórico, a defesa por mobilização pública de instituições de educação infantil se insere na luta dos movimentos de mulheres e lutas sindicais e tais ações trouxeram importantes resultados no campo político-educacional e legislativo a favor das mulheres e crianças, como por exemplo a Lei nº 1.044 de 1971 que institui as creches italianas, com novas referências se considerarmos a tradição assistencialista existente anteriormente. Isso pode ser compreendido diante do reconhecimento do “valor social da maternidade e portanto o direito de todas as mães, trabalhadoras ou não, de usufruir do serviço das creches” (CATARSI; FORTUNATI, 2006, p. 25, tradução nossa). Algumas modificações serão realizadas, posteriormente, nas legislações para a infância, em função de lacunas existentes, como por exemplo, sobre o financiamento das instituições.

A avaliação feita por Patrizia Ghedini (1990) é que a falta, naquele momento histórico, de uma política nacional para a infância, com características de homogeneidade e coerência, a fragmentação das intervenções, a inexistência de formas de coordenação e de articulação entre políticas educativas, sociais, sanitárias, constituem elementos que determinavam improdutividade, incompreensão, desorientação, não só para as famílias e pessoas em geral, mas para os operadores da gestão, os professores, os técnicos que trabalham no interior destes mesmos serviços. Apesar desta situação, alguns municípios italianos iniciaram importantes esforços em atender, no âmbito estatal, as crianças pequenas e propor referências de qualidade deste atendimento⁶. Este processo de desenvolvimento da qualidade alimentou, e é alimentado – segundo apreciação de Enzo Catarsi e Aldo Fortunati (2006, p. 31, tradução nossa) - também por novas concepções em relação à finalidade educativa da educação infantil e pela clareza que os estudos sobre socialização infantil trouxeram nos últimos anos, cujas bases se voltam para como “a criança tinha um desejo essencial de estar com outras crianças, para crescer na relação com os outros e para construir o próprio saber sobre as relações”. A creche, segundo os autores, também vê “reconhecida uma específica legitimidade, alimentada pela definição de um projeto educativo original e realizado na perspectiva sistêmica” e os pais, também se veem reconhecidos como “atores importantes do processo educativo realizado na creche” (CATARSI; FORTUNATI, 2006, p. 31, tradução nossa).

⁶ Daquele momento histórico, além da experiência de Reggio Emilia, também é importante indicar Pistóia, San Miniato, Empoli, Terni, etc. (CATARSI; FORTUNATI, 2006, p. 30).

Diante do exposto, faz-se então necessário entender quais bases sustentam este projeto educativo das creches italianas. Aqui, nosso intento é destacar as perspectivas apontadas por Enzo Catarsi e seus colaboradores.

2.2. Criança, família e creche: uma trama que se faz nas relações

Nosso personagem - Enzo Catarsi - entende que a história das creches na Itália sustentou o desenvolvimento de uma reestruturação profunda nos modos de conceber e representar as potencialidades infantis e também da perspectiva de entender as crianças “como indivíduos competentes, ativos, interativos, originariamente orientados a um protagonismo de experiência que se requer, sobretudo inicialmente, de ser inscrito em oportunidades organizadas e ofertas sustentadas pelo adulto” (CATARSI; FORTUNATI, 2006, p. 48-49, tradução nossa). Esta forma de conceber a criança determina muitas consequências e abre potencialidades renovadas na perspectiva educativa:

- as formas gerais da relação educativa entre os adultos e crianças;
- a função do contexto e da memória no processo educativo.
- [...]
- as elaborações das representações das crianças que se geram no intercâmbio entre pais e educadores;
- a modificação dos modelos educativos que se gera do intercâmbio entre pais, que se encontram e participam de contextos educativos. (CATARSI; FORTUNATI, 2006, p. 49, tradução nossa).

É interessante demarcar que, ao se assumir uma imagem forte, rica e potencial da infância, faz-se necessária uma correspondente transformação do papel do adulto nesta direção, na qual a sua ação se volta para aquela dimensão que se abre “do diálogo, do compartilhamento, da troca e do enfrentamento, da reciprocidade das influências perturbadoras e, neste quadro, do espaço dado às autônomas capacidades elaborativas e construtivas das crianças” (CATARSI; FORTUNATI, 2006, p. 52, tradução nossa).

É frequente acompanharmos apreciações limitadoras de propostas educativas e de avaliação que se firmam nas ideias de competências individuais das crianças e no papel do adulto como organizador deste painel de objetivos a cumprir. No Brasil, já avançamos tanto na legislação, como nas formulações de políticas e práticas para a educação infantil. Por exemplo, explicita-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a concepção de criança como “centro do planejamento curricular” e como

(...) sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,

imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, art. 4º).

Novamente conduzidas por Catarsi (2006), há dois pontos importantes a se destacar nesse debate: o papel do adulto e do contexto educativo. Sobre o primeiro, a ênfase recai sobre as oportunidades organizadas presentes no contexto como “reservatório de possibilidades”, a fim de promover experiências múltiplas e diversas, mantendo sempre uma “diferença positiva” e, no que tange à instituição, o entendimento recai para a ideia de um contexto por meio do qual, uma organização estável e articulada, deve indicar diretamente e claramente as múltiplas possibilidades de uso, consentindo “às crianças de orientar-se, de conhecer e de escolher entre as diversas oportunidades” (CATARSI, 2006, p. 52, tradução nossa). Nesta perspectiva, algumas palavras como “riqueza, estabilidade e continuidade de situações” (CATARSI; FORTUNATI, 2006, p. 53, tradução nossa) apoiam o adulto no ofício de seguir, de modo esclarecedor e parceiro das crianças na ampliação das experiências significativas. Ao lado de uma “criança construtiva e de um adulto muito atento”, entra em cena o campo do contexto. Aqui há uma importante formulação de Enzo Catarsi quando qualifica esta dimensão como

(...) indispensável placenta que gera, alimenta, contém e reflete, modificando-se o curso da ação educativa, apoiando os protagonistas crianças e adultos e oferecendo o necessário apoio à insurgência e ao desenvolvimento de seus processos construtivos de recíproca relação (...). (CATARSI, FORTUNATI, 2006, p. 53, tradução nossa).

Outra dimensão deste horizonte educativo é a relação com as famílias, presença que vai ganhando espaço e força junto ao desenvolvimento das próprias creches na Itália. Enzo Catarsi (2011, p. 109, tradução nossa) entende que tal compreensão nasce, inicialmente, a partir das reflexões relativas à teoria do apego e da perspectiva ecológica, mas também pelo ambiente cultural e político da luta por participação popular, vislumbrada em experiências de “descentramento institucional” que foi a base da considerada “democracia escolar”. Essa perspectiva de propostas com “gestão social” pode ser visualizada, historicamente, por meio das experiências de educação infantil da região da Emilia Romana, segundo Catarsi (2011, p. 109, tradução nossa), com a condução de Loriz Malaguzzi e Bruno Ciari. Prossegue Enzo Catarsi afirmando que, tais autores, defendiam que, no compartilhamento da gestão educativa, deviam estar presentes e atuantes “não só os educadores, mas também as famílias e a mais ampla comunidade social” (2011, p. 109-110, tradução nossa). A defesa se centrava na ideia de uma instituição de educação infantil

como “escola aberta” e, por isso, se deve “valorizar cada relação com a sociedade” (CATARSI, 2011, p. 110, tradução nossa).

Diante do exposto, qual seria a participação das famílias? Catarsi (2011, p. 110, tradução nossa) aponta para a ideia de que o envolvimento dos pais “significa favorecer a sua contribuição à vida da escola e a utilização de sua diferenciada experiência de vida”. No entanto, nosso autor italiano, nos aponta para uma dimensão adiante, ou seja, que o envolvimento da família, além de uma contribuição à vida democrática da instituição de educação infantil, é uma “ocasião de emancipação humana e resposta a uma necessidade de conhecimento ecológico das crianças” (CATARSI, 2011, p. 110, tradução nossa). Neste exercício democrático, é fundamental que a família seja compreendida “com seus medos e ansiedades” e deve ser construída, junto com os educadores, uma “relação de confiança” (CATARSI, 2011, p. 110, tradução nossa). Ainda segundo o autor, é importante que se construa um ambiente estimulante para as crianças, mas também que se possa dar uma “contribuição a qualificação das competências familiares, a começar daquela que podemos definir reflexiva” (CATARSI, 2011, p. 110, tradução nossa). Nesta direção, destacamos a contribuição do autor apontando para a complementariedade entre família e creche, até porque argumenta Catarsi (2011, p. 111, tradução nossa): “os educadores devem conhecer de perto os pais, e em particular procurar entender os estilos familiares que eles demonstram na relação com a criança”. Tal compreensão acerca da intrínseca articulação entre estas duas instâncias fizeram com que Catarsi trabalhasse ao longo de muitos anos na defesa da “educação à parentalidade”⁷ na qual interessava tornar conhecida e partilhada as proposições pedagógicas e a programação educativa de creche. Nos interessa, justamente a partir daqui discutir tais aspectos, no presente artigo.

3. As proposições pedagógicas: o método de trabalho nas creches

Para Catarsi (2008), a criação do Grupo Nacional de trabalho e estudo sobre a creche, por Loris Malaguzzi (e com forte apoio de Ferruccio Cremaschi, até os dias atuais⁸), nos anos 1980, traz a valorização de uma “cultura nascida da prática”. A partir daquela década, as crianças e suas relações sociais passam a constituir objeto recorrente e

⁷ No original: Educazione alla genitorilità.

⁸ Também se somam a Malaguzzi e Cremaschi as pesquisadoras Susanna Mantovani e Tullia Musatti.

significativo de pesquisa, para o autor e para outras tantas pesquisadoras e pesquisadores do centro-norte da Itália, inicialmente, com a intenção de:

de fato, disponibilizar a quem trabalha nos serviços análises e dados capazes de promover um conhecimento mais preciso da complexa experiência da criança na creche, promovendo ao mesmo tempo uma reflexão coletiva para definir uma pedagogia da primeira infância. (CATARSI, 2008, p. 6, tradução nossa).

O desejo de as investigações sobre crianças e sobre o universo das creches estarem intimamente relacionadas à ação educativa e ao cotidiano institucional fez com que a maioria das pesquisas fosse realizada, divulgada em eventos científicos e publicada em livros, conjuntamente com profissionais das redes públicas de diferentes municipalidades e de instituições cooperadas partícipes de processos de “pesquisa-formação” que Enzo Catarsi realizava. Alguns exemplos são os livros *Educare al nido: metodi di lavoro nei servizi per l’infanzia* (2004), organizado por ele e por Aldo Fortunati; *Il sonno nel nido d’infanzia* (2008), *Educazione alla lettura e continuità educativa* (2011), organizados por ele; *Qualità del nido e autoformazione riflessiva* (2012), dele e de Nima Sharmahd; além de muitos outros. Há também publicações, na forma de documentos governamentais, nas quais também encontramos contribuições de Catarsi em conjunto com profissionais atuantes diretos da educação infantil, como nos cadernos de aprofundamentos acerca das Diretrizes municipais de Firenze para os serviços educativos para a primeira infância (FIRENZE, 2008; 2009). Assim, fica expressa a tônica da construção de conhecimento colegiada entre ele e suas/seus diferentes interlocutoras/es.

Entre seus escritos e suas pesquisas vamos encontrar inúmeras temáticas em pauta, como: i) a experiência de aprendizagem das crianças na creche e na pré-escola, com particular referência à dimensão metodológica relativa aos procedimentos de planejamento e programação, observação, avaliação e documentação pedagógica; ii) questões relacionadas ao estudo da compreensão de histórias da literatura literária por crianças desde a creche até o início da escolaridade no ensino fundamental (*Scuola Elementare*); iii) análise crítica das diretrizes e programas curriculares da escola básica (também na perspectiva histórica); iv) as competências - cultural, técnico-profissional; metodológica-didática; relacional e reflexiva -, subjacentes a um “novo profissionalismo docente; v) problemas relacionados à construção da perspectiva de continuidade educativa; percepção das educadoras e professoras acerca da programação didática de creche e pré-escola; vi) relações entre profissionais de educação infantil e pais; vii) o ofício de coordenação

pedagógica da região da Toscana; viii) a continuidade 0-6, desde o berçário à pré-escola; ix) entre outros não relacionados à criança pequena e à educação infantil.

Nesta seção, daremos espaço para as questões mais específicas relativas à prática pedagógica em creches, para com as crianças antes de completada a idade de 4 anos e suas famílias. Assim, traremos alguns dos temas com os quais Catarsi mais se ocupou em sua trajetória profissional.

3.1. Valorização da perspectiva “progettuale” e da documentação pedagógica

É a partir da (re)descoberta das contribuições de Vigotski, respeitada a ênfase que este autor deu à influência das determinações culturais sobre o desenvolvimento humano e sobre a relação entre pensamento e linguagem, que Catarsi sustenta sua argumentação quanto à importância da intencionalidade e da “*progettualità*”⁹ educativa. Sua defesa sempre foi a de que a programação não poderia ser rígida ou excessivamente sistematizada, quando se tem em conta a complexidade das crianças e de seu desenvolvimento. A plasticidade implícita no crescimento das crianças, a interdependência e a dialeticidade própria da relação entre aprendizagem e desenvolvimento requer das educadoras/professoras uma intencionalidade maleável, versátil, a fim de acolher a criatividade e a iniciativa das crianças, desde bebês. Assim, nas suas palavras, Catarsi (2006) assevera:

Com efeito, a programação não é, em si mesma, rígida e esquemática e, em todo o caso, não deve sê-lo em nenhum contexto educativo verdadeiramente atento às necessidades educativas das crianças. (p. 130, tradução nossa).

A intencionalidade educativa também se explicita na vontade das educadoras/professoras em compreender os desenlaces, as consequências, das vivências propostas às crianças. Tal processo implica a observação, o acompanhamento e avaliação processual que requer o envolvimento direto da subjetividade e capacidade interpretativa adulta, a fim de conhecer de modo aprofundado as experiências infantis. Desde o planejar, de modo flexível, é necessário colocar-se a questão da significatividade e da “validade ecológica” das experiências infantis, modulando o que observar/documentar/avaliar de

⁹ Não há uma tradução literal da palavra para o português brasileiro, contudo o sentido que o termo expressa diz respeito a um planejamento ou uma programação flexível, muito sensível à observação da dinâmica do grupo e da identificação dos interesses e das demandas implícitas ao momento de vida das crianças.

maneira integrada, a fim de permitir o melhor conhecimento de cada criança, respondendo às suas necessidades e interesses efetivos.

Catarsi (FIRENZE, 2009) ressalta que a documentação favorece o melhor conhecimento do que se faz e por isso permite renovação, transparência das intervenções e uma avaliação específica e global. Documentar permite combater o “cair na rotina” inerente ao trabalho educativo. Registrar, escrever, oportuniza encontrar uma tensão intelectual positiva, essencial para um trabalho que busca processos e resultados edificantes e gratificantes para crianças e adultos no contexto das creches; entre as diferentes finalidades inerentes à documentação, esta constitui um contributo essencial para a verificação da natureza progressiva das propostas pedagógicas, considerando que a reflexão sobre o que foi realizado e os resultados obtidos podem favorecer mudanças no planejamento inicialmente elaborado. Às professoras e equipe pedagógica, oportuniza a construção de saberes profissionais no sentido da constituição de uma verdadeira comunidade de práticas profissionais, o que fortalece a profissionalidade em âmbito coletivo e individual e visibiliza as ações em ambas as dimensões imbricadas no crescimento das crianças de educação (em seu sentido mais estrito) e cuidado (em sentido corporal, socioemocional e ético).

3.2. Cuidado como aprendizado

A discussão sobre as ações do cuidar ganha um lugar de destaque nas proposições de Enzo Catarsi, a partir da consideração de que são múltiplos os seus significados no cotidiano educativo, principalmente ao tratar-se de crianças bem pequenas e de bebês. Nosso autor julga que a educação infantil, na Itália (poderíamos pontuar que mesmo no Brasil), no intuito de denotar o caráter educativo e pedagógico de seus saberes e fazeres, acabou por omitir por algum tempo o quanto o cuidado é constitutivo das relações humanas presentes no dia a dia das creches.

Catarsi demarca então a necessidade de se retomar a discussão dessa dimensão do trabalho e afirma o cuidado como responsabilidade ética para com o outro, como doação recíproca, mesmo não intencional, que nutre as relações e oportuniza a criação de comunidades democráticas, solidárias e participativas (BOFFO, 2006a *apud* CATARSI, 2013). O cuidado das crianças de 0 a 3 anos implica atitudes solícitas e atentas a elas a fim de propiciar gradualmente sua autonomia, em superação à dependência e à proteção excessiva do adulto. Diante disso, Catarsi elege as atividades tidas como rotineiras nas

creches - o sono, a alimentação, a troca e higiene -, para ressaltar o cuidado como dimensão educativa nestas situações em particular. Para tal é preciso cultivar a compreensão de que nestas ocasiões não são satisfeitas tão somente as necessidades primárias, mas, sobretudo, se atende a necessidades interativas e de segurança dos bebês e das crianças pequenas, primando pelo seu acolhimento corporal e emocional, a depender da interpretação dos adultos sobre as necessidades infantis (BALDUZZI, 2007 *apud* CATARSI, 2013). Ao se atentar ao cuidado a partir destas multiplicidades de significados, educadoras/professoras podem favorecer uma coalizão com as famílias, que, geralmente, tem uma preocupação forte com a atenção às necessidades de nutrição, sono e higiene e bem-estar de seus filhos e filhas. Catarsi (2020, p. 180-181) assevera que: “Em geral, há certa dificuldade para as educadoras em gastar o tempo para o planejamento das rotinas, que são dadas como certas e cujos propósitos são temidos por serem percebidas como banais”; contudo, inicialmente importa valorizar as rotinas como oportunidade às crianças, desde bebês, de compreender como transcorre a jornada diária na creche, o que esperar a cada tempo ao longo do dia. Às profissionais dá a oportunidade de organizar melhor os espaços e as proposições de uma maneira que é regular e que ao mesmo tempo pode e precisa ser criativa.

Os corpos das crianças, visíveis o tempo todo pelas suas ações, ganham concretude notória nos momentos de cuidado, na rotina costumeira das creches. É pelos seus corpos que se faz contato com o outro e com o que está fora de cada uma e que vai gradualmente constituindo a identidade de cada criança. Catarsi (2013a) nos ajuda a perceber que nas rel(+)-ações de cuidado a criança vai constituindo uma consciência corporal, emocional, social, cognitiva e ética, pois não existe dicotomização no desenvolvimento infantil. As situações de cuidado se materializam em intervenções educativas, muitas vezes individualizadas, de afetividade e intimidade.

3.2.1. Particularidades do sono na rotina de creche

Adormecer e despertar, próprias da rotina de sono nas instituições de educação infantil, envolvem significados afetivos, culturais, intelectivos e, tal conhecimento da parte das educadoras/professoras, requer uma observação sensível, pois como Catarsi (2020) indica:

A criança que está com sono, na verdade, tem um dicionário comportamental preciso: o choro ou o sorriso dirigido para o adulto são particularmente expressivos; isso pode acontecer a qualquer hora da manhã, especialmente para a criança com menos de um ano de vida, enquanto com o passar dos meses ela irá dormir somente após o almoço, adaptando-se aos ritmos da comunidade da creche. (CATARSI, 2020, p. 183-184).

Assim, o momento do sono, tanto quanto as demais rel(+)-ações de cuidado comuns a cada jornada diária na creche, requer uma ritualidade específica - ambiente em meia luz e reconfortante, possibilidade de ter consigo um objeto transicional (coberta, bicho de pelúcia, chupeta, etc), presença da professora/educadora conhecida -, com limites compreensíveis sobre o que se espera das crianças em meio a esse contexto de adormecer e despertar. O repouso na instituição exige das crianças confiar e se entregar, num sentido de se desocupar da sua atenção vigilante, de se permitir relaxar e mudar o estado de consciência. Toda essa situação é muito complexa, a qual requer compreensão e demonstração de respeito e carinho por parte dos adultos em quaisquer processos envolvidos ao se colocar as crianças para dormir e ao acordá-las.

3.2.2. As situações de alimentação como evento social, além de nutricional

As refeições são momentos relativos às esferas emocional, afetiva, social, cultural, cognitiva, entre outras, que vão além de ocasiões para satisfazer a fome e cumprir com a necessidade nutricional das crianças, exclusivamente. Assim, configura-se como uma circunstância especial de aprendizado, constituindo assim o caráter educativo da creche. Nestas situações as professoras/educadoras proporcionam às crianças o reconhecimento e a construção de seus próprios gostos, em face da experimentação de diferentes sabores, texturas, cores e aromas dos alimentos. Encorajam as crianças a experimentar diferentes objetos relacionados às “práticas do comer”¹⁰ próprias de cada cultura, na direção de proporcionar a elas uma autonomia crescente, que passa pelo respeito aos tempos das crianças. Isso requer o arranjo de um contexto organizado e tranquilo, distinto das demais situações na creche, relativas às brincadeiras ou a outras com especificidades próprias.

¹⁰ Aqui fazemos referência à expressão cunhada por Juliana Schumacker Lessa na Tese apresentada junto ao Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (LESSA, 2019, p. 30), na qual expressa a concepção das práticas do comer “como um fenômeno complexo e multidimensional, com um sentido tanto do nutrir para se manter vivo como, fundamentalmente, um sentido social e, portanto, educativo.” (sem numeração), “que fazem parte das suas vidas cotidianas no contexto educativo, na qual elas se relacionam com pessoas, objetos e contextos de maneira relativamente duradoura”.

Cabe ajudar a criança a ter atenção à comida e as relações com as outras crianças em torno das refeições e ainda, ao fato, de que estarão à mesa objetos próprios às “relações e práticas do comer”¹¹. Na realidade de algumas regiões italianas, inclusive à que Catarsi (2013a) se refere, as professoras/educadoras se sentam à mesa com grupos pequenos de crianças e, em algumas localidades em especial, comem junto com as crianças. Independentemente deste protocolo, ou da existência de outras indicações, interessa favorecer o relacionamento interpessoal, as ações participativas e a autonomia das crianças, dando a elas liberdade para fazer sozinhas e experimentar suas necessidades, seus tempos e ritmos.

3.2.3. Troca, higiene e mais “outras trocas”

Outra rel(+)-ação de cuidado, debatida por Catarsi (2013a), refere-se à higiene de bebês e crianças maiores na creche, que na sua visão precisa se constituir em uma rica situação de trocas verbais, tonais e de trocas não verbais, faciais e gestuais, que as convidem a participar deste contexto. Como outras rel(+)-ações de cuidado, este momento demanda tempo alargado, local específico e reservado, assim como de atenção totalmente voltada ao bebê ou à criança que recebe e colabora com tal zelo. Esse momento, além da intensa relação com a professora/educadora, também permite às crianças um tempo de descoberta e de conhecimento do próprio corpo; por outro lado pode ser percebida pela criança como uma entrada de outro na sua intimidade. Assim, espera-se dos adultos uma postura atenta de escuta e observação, para perceber os sinais e as mensagens das crianças quanto às suas necessidades corporais e, ainda, para (re)conhecer suas próprias formas de comunicação corporal, de modo a buscar congruência entre suas expressões verbais e corporais nas interações cotidianas na creche.

Catarsi (2013) dialoga com Elisabetta Musi (2011) para afirmar que uma pedagogia do cuidado é estreitamente ligada a uma pedagogia do corpo. E concorda com autora (2011, p. 42) sobre a atenção, a reverência e a escuta de que “é no cuidar do corpo do outro que se concretiza a primeira e essencial forma de atenção à existência.” O cuidado é uma forma de reverência e testemunho da vida de outrem, afirmados primeiramente na atenção ao corpo desse outro.

¹¹ As “relações e práticas do comer” consideram o jogo social que transcorre nas situações de alimentação coletiva durante a jornada cotidiana na creche (LESSA, 2019).

3.2.4. *Percursos tecidos com a literatura infantil – “a escada para a lua”*

Percursos tecidos com literatura infantil – “a escada para a lua” A creche, para Catarsi (2011), vem apontando, desde os anos 1980/1990, sobre a importância da relação individualizada, personalizada das educadoras/professoras com meninas e meninos, desde bebês, sublinhando a importância das ocasiões privilegiadas para tal dentro da rotina cotidiana como aquelas de cuidados. Tão importante quanto e, há muito defendida pelo autor, estão as relações das crianças com os livros, mediadas ou não pelo adulto: o relacionamento dos bem pequenos com os livros constitui ocasião insubstituível, seja no aspecto relativo à dedicação de atenção por parte deles, à curiosidade em relação à língua escrita, à coligação a vivências emocionais retratadas nos textos, que perspectivam nas crianças sensações de acolhimento e de segurança afetiva. Catarsi dedicou algumas de suas publicações a autores da literatura literária, para o público infantil, tendo começado com Gianni Rodari (2001), passando por outros interlocutores de nacionalidade italiana e, nos últimos anos, dedicando uma obra exclusiva a Eric Carle (2013), em reconhecimento ao trabalho desse escritor e ilustrador. Catarsi afirma que:

(...) o livro, no geral, deve ser oferecido como uma ocasião para criar situações agradáveis, para solicitar motivações, para aperfeiçoar competências, numa visão global do processo educativo no qual os aspectos emocionais e cognitivos estão intimamente ligados e se desenvolvem sinergicamente. (CATARSI, 2011, p. 31, tradução nossa).

Nesse sentido, tem lugar no processo os livros de imagens, livros-álbum, livros com histórias significativas com boa integração entre texto verbal e imagem; assim como, estratégias que enriqueçam as habilidades das crianças de expressividade comunicativa (oral, com uso de objetos ou não) ao recontar as histórias, comunicar seus entendimentos e seu gosto estético. Para Catarsi (2011), os livros da literatura literária para crianças possibilitam que as educadoras/professoras as aproxime ao prazer em ler e à paixão pela literatura, na medida em que tragam uma boa porção de fantasia, de irrealidade, de autenticidade, que suscite a curiosidade, a criação e a imaginação de outros mundos, o estranhamento ou a identificação com os personagens das histórias, a descoberta de si próprio e de mundos próximos ou distantes, como “escadas para a lua”.

4. O “*Approccio Toscano*”¹²

A difusão do conhecimento do *Approccio Toscano* nos parece particularmente útil e apropriada, além de qualquer risco de egocentrismo regionalístico, com a crença que os serviços para a primeira infância da Toscana constituem um bem precioso, fruto de escolhas políticas previdentes, caracterizadas da vontade declarada de promover a democracia também, através da qualificação da experiência educativa das crianças. (CATARSI, 2014, p. 49, tradução nossa).

O chamado “*Approccio Toscano*” não deve ser entendimento como um modelo que surgiu na região da Toscana e que se teria difundido naquele território como uma referência única. Ao contrário, diferentes autores (FORTUNATI, 2015; MELE, 2015), assim como, documentos da região (ISTITUTO (...), 2014; FORTUNATI, 2014) declaram ser uma interpretação de experiências muito diversificadas que tiveram curso ao longo dos último 30 anos em diferentes localidades da região, na interlocução com muitos pesquisadores e formadores, entre eles Enzo Catarsi, que principalmente em conjunto com Aldo Fortunati foram porta-vozes da abordagem. Podemos indicar que as orientações comuns a maior parte das experiências municipais e institucionais, em âmbito pedagógico e, por isso, compartilhadas como representativas, no entendimento destes autores, são:

- a atenção a um bom planejamento¹³ do espaço educativo;
 - a centralidade em um planejamento curricular flexível e aberto ao possível;
 - o investimento na participação das famílias e na educação familiar.
- (FORTUNATI, 2014, p. 41, tradução nossa).

À vista disso, a concepção e organização dos espaços, a atenção ao tempo para a autonomia das crianças em seus fazeres, as posturas e ações das educadoras/professoras com as crianças e para as crianças importam, assim como o impulso à inovação, à investigação pedagógica, à experimentação e à valorização das diferenças que cada serviço pratica. O pano de fundo de todas as experiências é a regulamentação regional nº 41/2013, que define as disposições de implementação e organização do sistema de serviços de educação infantil.

Para Catarsi (2014), a base do *Approccio Toscano* é a intenção de educar as novas gerações para o “belo”, em uma concepção “positiva” da vida. Para tanto, os espaços devem ser esteticamente agradáveis, acolhedores e organizados para atender a aspectos da segurança das crianças e encoraja-las a explorar e conhecer. Os agrupamentos podem

¹² Faremos sempre referência na língua italiana, o que numa tradução poderia se registrar em português: Abordagem Toscana.

¹³ No original “*progettazione*” – no sentido de um planejamento e uma organização flexível do espaço.

seguir a horizontalidade; contudo, necessita prever as interações entre crianças de diferentes idades. Nosso autor, também reforça a profissionalidade educativa qualificada com vistas a educadora/professora se mostrar acolhedora e encorajadora da participação e autonomia das crianças. Nesse rumo, reitera a tradição da região quanto à contribuição da formação em serviço na constituição desta atitude docente pautada em uma habilidade relacional refinada.

Outro elemento enfatizado na abordagem regional da Toscana é relativa a educação familiar e a pedagogia da família, no caminho do envolvimento dos pais na vida da instituição. E aqui, há uma vertente da “continuidade educativa”, sempre muito defendida por Catarsi, no caso, continuidade entre a creche e o contexto familiar.

Um último elemento que queremos sublinhar se relaciona à continuidade educativa na relação entre a creche e a pré-escola, conhecida no território italiano como “continuidade zero-seis”, que, para Catarsi (2014), era tema central do debate nacional acerca da educação infantil na Itália e que tensionava a função da coordenação pedagógica, como base para o bem-estar laboral dos demais profissionais da instituição e para a efetividade do serviço.

5. Fechamento em alinhavo, na perspectiva de novos diálogos

No desfecho deste texto, retomamos a orientação que nos guiou na construção das reflexões: quais possibilidades podem ser evidenciadas a partir das contribuições de Enzo Catarsi aos debates sobre as propostas da creche e do trabalho com as crianças de 0 a 3 anos?

Uma primeira observação a ser destacada diz respeito ao sentido atribuído à educação infantil. Sustenta Catarsi (2000, p. 77, tradução nossa) que, a “escola da infância”, como o autor a nomeia, se “caracteriza educativamente não só pelo projeto educativo que coloca intencionalmente à disposição das crianças, mas também porque lhes proporciona a possibilidade de vivências sociais essenciais que de outra forma lhes estariam excluídas”. Nesta direção, Enzo Catarsi, na concordância com outro italiano - Piero Bertolini – destaca a compreensão da “escola da infância” como um “lugar de vida”, pois “representa um significativo contexto de aprendizagem” (2000, p. 77, tradução nossa), entretanto não somente na acepção intelectualista, mas como “um *fato existencial* geral, de múltiplas faces [...] e implicações” (2000, p. 78, tradução nossa, grifos no original), e isso significa pensar este lugar (da educação infantil e da etapa da creche que aqui elegemos)

como “um lugar de vida que domina a quotidianidade” (2000, p. 78). A defesa da renovada configuração da “escola da infância”, para Enzo Catarsi, é “a escola da criança e que há uma identidade pedagógica definida” (2000, p. 75, tradução nossa).

No percurso do texto demonstramos algumas premissas que orientam esta identidade própria da educação infantil. No tocante à relação com as famílias, as reflexões explicitadas apostam para aquilo que Catarsi vislumbra como papel da instituição na “ativação do processo de agregação das famílias” (2000, p. 54, tradução nossa) e superação do isolamento dos pais.

Atrelado ao encontro entre escola e as famílias, enfatizamos que Catarsi (2005) contribui para o reforço da profissionalização das educadoras das creches, tal como ocorria com as professoras da pré-escola e que se torna texto de lei (2015), muito tempo após sua defesa contumaz, sem que ele pudesse testemunhar essa transformação. Como pontuava o pesquisador, há tempos, não cabe conceber esse profissional que trabalha com as crianças bem pequenas e com os bebês nas creches sob a ótica do cuidado maternal, pois sua formação precisa deter competências culturais e psicopedagógicas, bem como as metodológicas e didáticas, agregando a essas as habilidades profissionais, técnicas, relacionais, reflexivas, sem contar a de elaborar e lidar com a documentação educacional (CATARSI, 2005). A temática da continuidade zero-a-seis, no âmbito da sua verticalidade, ou seja, na articulação entre creche e pré-escola, também foi muito tematizada por Catarsi e somente com o advento da Lei nº 107/2015 se encontra mais próxima de ser concretizar na realidade italiana. Sara Mele (2015, p. 86, tradução nossa) ressalta que, dentre os valores de Enzo Catarsi, um importante e sempre lembrado pelos colegas, era sua mestria em congregar saberes acadêmicos e saberes contextuais oriundos das vivências e experiências do território toscano. Era essa a “a chave distintiva do seu trabalho”.

Como podemos acompanhar pelo *fio do nome* deste homem, escrever sobre um método de trabalho nas creches italianas é se atentar para uma documentação que demonstra uma intencionalidade pedagógica, que é maleável, e que realmente oportuniza o desenvolvimento das crianças. Percebe-se que o cuidado é uma dimensão educativa central e, a partir dele e por meio dele podemos pensar em tudo que está implícito na rotina da creche, desde as particularidades do sono de cada criança, que devem ser consideradas, passando pelas situações de alimentação, higiene e todas as outras “trocas” que são próprias das vivências entre as crianças e as educadoras/professoras que com elas convivem nas creches. O diálogo aqui não se esgota, mas se amplia a partir das

inúmeras possibilidades reflexivas que pudemos acompanhar com Enzo Catarsi e que podemos cotejar com a prática docente nas creches brasileiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE, 2009.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPIONI, L.; MARCHESI, F. (org.). **Sui nostri passi**: tracce di storia dei servizi educativi nei Comuni capoluogo dell'Emilia-Romagna. Parma: Edizioni Junior, 2018.

CASTELFIORENTINO. Un servizio che è rivolto a tante famiglie castellane. L'asilo nido compie 25 anni! **Castelfiorentino**, 06 de junho de 2007, p. 02. Disponível em: http://www.comune.castelfiorentino.fi.it/dati/comune/files/pdf/20070330101638_409_16512_15.pdf Acesso em: junho 2021.

CATARSI, Enzo. Il progetto educativo dell'asilo nido e la professionalità dell'educatore. In: CATARSI, E.; FORTUNATI, A. **La programmazione-progettazione nell'asilo nido**. Firenze: La Nuova Italia, 1989.

CATARSI, E. **La nuova scuola dell'infanzia**. Roma: Armando Editore, 2000.

CATARSI, E. "I padri bocciati". Gianni Rodari e "il mestiere di genitore". In: PIATTI, M. (org.). **Un secchiello e il mare. Gianni Rodari, i saperi, la nuova scuola**. Tirrenia: Edizioni Del Cerro, 2001.

CATARSI, E. **Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia**. Tirrenia: Edizioni Del Cerro, 2002.

CATARSI E. La dimensione intenzionale nelle pratiche educative. In Cambi F. (a cura di), **Le intenzioni nel processo formativo**. Itinerari, modelli, problemi. Edizioni Del Cerro, Tirrenia, 2005. p. 43-63.

CATARSI, E. **Dal nido "educativo" al nido "ecologico"**. 25 anni di asili nido a Castelfiorentino. Reggio Emilia: Edizioni Junior, 2006.

CATARSI, E. Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia. **Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza**. Percorso temático – Nidi e servizi per l'infanzia. Nuova serie, numero 1, 2008.

CATARSI, E. (org.). **Il sonno nel nido d'infanzia**. Parma: Edizioni Junior, 2008.

CATARSI, E. Educação alla lettura e continuità educativa: il ruolo delle famiglie e dei servizi per l'infanzia. In: CATARSI, E. (org.). **Educazione alla lettura e continuità educativa**. Parma: Edizioni Junior, 2011, p. 17- 60.

CATARSI, E. (org.). **Educazione alla lettura e continuità educativa**. Parma: Edizioni Junior, 2011.

CATARSI, E. **Pedagogia della famiglia**. Roma: Carocci, 2011.

CATARSI, E. Cura e incoraggiamento per la crescita dei bambini e delle bambine. In: CATARSI, E. (org.). **Le attività di cura nel nido d'infanzia**. Parma: Edizione Junior, 2013a, p. 19-56.

CATARSI, E. (org.). **Le attività di cura nel nido d'infanzia**. Parma: Edizione Junior, 2013b.

CATARSI, E. (org.). **Il piccolo Bruco Maisazio e altre storie in Toscana**: Il contributo di Eric Carle alla crescita dei bambini nel nido e nella scuola dell'infanzia. Bergamo: Edizione Junior, 2013c.

CATARSI, E. Identità e funzioni del coordinatore pedagogico. In: CATARSI, E. **Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia**. Reggio Emilia: Edizioni Junior, 2014.

CATARSI, E. Spazio, relazioni, continuità nel Tuscan Approach all'educazione infantile. In: FORTUNATI, A. (org.) **L'Approccio Toscano all'educazione della prima infanzia**: política, pedagogia, esperienza. Parma: Edizione Junior-Spaggiari Edizione, 2014, p. 46-61.

CATARSI, E. Ritualidade e desenvolvimento: o sono na creche. In: MORO, C.; BALDEZ, E. (org.). **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil**. E-Book. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020, p. 177-194. Disponível em: <https://bitly.com/yoFDf>. Acesso em: maio 2021.

CATARSI, E.; FORTUNATI, A. (org.). **Educare al nido: metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia**. Roma: Carocci, 2006.

CATARSI, E.; SHARMAHD, N. (org.). **Qualità del nido e autoformazione riflessiva**: Uma rivelazione nei servizi alla prima infanzia gestiti da Arca Cooperativa Sociale. Parma: Edizioni Junior, 2012.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DERET, A. Les centres de la petite enfance: soutien aux parents travailleurs ou lieu d'intervention auprès des familles? **Éthique publique** (online) vol. 3, n. 1, 2001. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2647> Acesso em: julho 2021.

FIRENZE. **Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia – Documentazione**. Azzano S. Paolo: Edizione Junior, 2009.

FIRENZE. **Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia – Ambientamento**. Azzano S. Paolo: Edizione Junior, 2008.

FORTUNATI, A. (org.) **L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia**: política, pedagogia, esperienza. Parma: Edizione Junior-Spaggiari Edizione, 2014.

FRABBONI, F. **Asilo nido e scuola materna**. Scandici (Firenze): La Nuova Italia, 1985.

GHEDINI, P. I servizi socioeducativi per i bambini da 0 a 6 anni: asili nido e scuole materne. In: CONSIGLIO NAZIONALE DEI MINORI. **Secondo rapporto sulla condizione dei minori in Italia**. Milano: Angeli, 1990.

GUERRINI, M. Enzo Catarsi. Università degli Studi di Firenze – **UniFI**, 2014. Disponível em: https://www.unifi.it/upload/sub/newsletter_unifi/nl147_enzo_catarsi.pdf Acesso em: junho 2021.

ISTITUTO DEGLI INNOCENTI. **Il Tuscan Approach all'educazione dei bambini**: uma esperienza aperta al dialogo. Firenze: Istituto Degli Innocenti, 2014.

HEIMES, C. Enzo Catarsi e il territorio dell'Empolese-Valdelsa. In: SILVA, Clara; FRESCHI, Enrica, SHARMAHD, Nima (org.). **Enzo Catarsi, un pedagogista al plurale**: scritti in suo ricordo. Firenze: Firenze University Press, 2015. Disponível em: <http://digital.casalini.it/9788866558439> Acesso em: maio 2021. **LEGGE N°107/2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti**. 13 luglio 2015.

LESSA, J. S. **Infância, educação e processos geracionais**: um estudo das relações e práticas do comer das crianças em um contexto público de Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MANTOVANI, S.; TERZI, N. L'inserimento. In: MANTOVANI, S.; BONDIOLI, A. (org.). **Manuale critico dell'asilo nido**. Milano: Angeli, 1987, p. 215-230.

MUSI, E. **Invisibili sapienze. Pratiche di cura al nido**. Parma: Edizione Junior-Spaggiari Edizione, 2011.

REGIONE TOSCANA. **Regolamento 30 luglio 2013, n. 41/R**. Disponível em: <http://raccoltanormativa.consiglio.regione.toscana.it/articolo?urndoc=urn:nir:regione.toscana:regolamento.giunta:2013-07-30;41/R&pr=idx,0;artic,1;articparziale,0>. Acesso em: maio 2021.

SILVA, C. Il contributo di Enzo Catarsi ala costruzione di um approcci o sistêmico in educazione. In: SILVA, C.; FRESCHI, E.; SHARMAHD, N. (org.). **Enzo Catarsi, un pedagogista al plurale**: scritti in suo ricordo. Firenze: Firenze University Press, 2015. Disponível em: <http://digital.casalini.it/9788866558439>. Acesso em: maio 2021.

SILVA, C.; FRESCHI, E.; SHARMAHD, N. Enzo Catarsi, un pedagogista al plurale: scritti in suo ricordo In: SILVA, C.; FRESCHI, E.; SHARMAHD, N. (org.). **Enzo Catarsi, un pedagogista al plurale**: scritti in suo ricordo. Firenze: Firenze University Press, 2015. Disponível em: <http://digital.casalini.it/9788866558439>. Acesso em: maio 2021.

SUBRAHMANYAM, S. Entrevista concedida a Ângela Barreto Xavier e Catarina Madeira Santos. **Cultura** [online], Vol. 24, 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cultura/904> . Acesso em: julho 2021.