



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS HUMANAS**

EDINA MARIA BURDZINSKI

**ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LEITURA A PARTIR DA TEORIA DOS PARADIGMAS
DE THOMAS KUHN**

**ERECHIM
2017**

EDINA MARIA BURDZINSKI

**ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LEITURA A PARTIR DA TEORIA DOS PARADIGMAS
DE THOMAS KUHN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas, sob a orientação do Profº Dr. Jerzy André Brzozowski

ERECHIM
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Burdzinski, Edina Maria
Aspectos epistemológicos da Abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil: uma leitura a partir da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn/ Edina Maria Burdzinski. -- 2017.
131 f.

Orientador: Jerzy André Brzozowski.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH, Erechim, RS , 2017.

1. Criança. 2. Educação Infantil. 3. Paradigmas. 4. Abordagem de Reggio Emilia. 5. Loris Malaguzzi. I. Brzozowski, Jerzy André, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

EDINA MARIA BURDZINSKI

ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LEITURA A PARTIR DA TEORIA DOS PARADIGMAS
DE THOMAS KUHN

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências
Humanas
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em
Ciências Humanas, defendido em banca examinadora em 28/08/2017

Orientador: Prof. Dr. Jerzy Andre Brzozowski

Aprovado em: 28/08/2017

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Jerzy Andre Brzozowski – UFFS


Prof. Dra. Ivone Maria Mendes Silva – UFFS


Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho – UFRGS

Erechim/RS, agosto de 2017

Dedico este trabalho a David e Elias. Meus
piás!

AGRADECIMENTOS

A Elias Davi Felipe, meu filho, meu grande garoto. Quisera eu ter conhecido a pedagogia de Loris Malaguzzi enquanto você era ainda criança. Agora você cresce, e tenho medo que eu tenha, na condição de mãe e adulta (dois riscos às crianças), roubado as suas linguagens. Na dúvida, estou tentando reparar. Atenta a cada gesto seu, mas confiando em seu protagonismo. E assim, cada vez que observo seu olhar, o olhar que você vê as crianças, percebo que você será um adulto que não roubará de nenhuma criança, nenhuma possibilidade delas se expressarem. E só por isso já terá valido a pena. Obrigada por ser meu filho e por compreender minha trajetória de pesquisadora e professora. Por ser tão otimista e me dizer: mãe, vai dar certo!

A David Felipe. Como agradecer uma pessoa que está incondicionalmente ao seu lado? Não é clichê dizer que sem você eu não conseguiria. Portanto, insisto: não poderá haver lugar melhor no mundo do aquele em que sempre se deseja voltar, teus braços! Você é minha possibilidade de realização. Não posso agradecê-lo por existir, pois poderia existir em tantos. Só posso agradecê-lo por existir em mim! Obrigada por tudo, sempre!

Ao Poeta, amigo e professor Roberto Diniz Saut. Minha trajetória acadêmica segue contigo e com tua Poesia. Sei que você vive este momento com a mesma intensidade e alegria que eu, porque você é parte e também possibilidade dessa minha caminhada. Obrigada por toda ajuda, zelo, cuidado e preocupação. Por todos os livros e todas as dedicatórias. Por representar em minha vida, assim como me proporciona a Poesia, força substancial para seguir caminhando. Obrigada!

A meus familiares, que costumam compreender o “tempo de aprendizagem” que uma pesquisa acadêmica exige, mas que mesmo assim sabem da importância deste intento para mim e respeitam minhas decisões e minhas ausências.

Ao querido amigo Avelino Meise Mazuze. Que felicidade tê-lo por perto mesmo tão longe. Que o devir um dia, novamente aproxime sua África de meu Brasil. Mas que enquanto isso possamos continuar permutando as palavras, tecendo as teias, movendo os sorrisos, segurando as dores, propalando os amores. Enfim, nos dígitos e écrans da vida. Que somente é humana quando vivida de fato! Obrigada pelo apoio e carinho.

Ao meu querido amigo Luiz Carlos Ribeiro do Prado. Ter conhecido você e continuar a conviver contigo segue sendo motivo de alegria, gratidão e chance de errar menos. Obrigada por tudo, sempre!

Ao professor e orientador Dr. Jerzy Andre Brzozowski. Obrigada por ter me acolhido como orientanda e ter aceitado lançar-se nos caminhos da Pedagogia e pelo mundo das múltiplas linguagens da criança. Desafios da interdisciplinaridade que nos permitiram, espero, crescer juntos. Obrigada pela dedicação e paciência.

Ao professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho. Tempos acadêmicos intensos, breves e frutíferos. Aceitar sua proposta de compreender mais sobre a Pedagogia me possibilitou um reencontro com a infância e com os “sorrisos de criança”, tão caros a mim. Conhecê-lo me deixa muito mais confiante em uma sociedade harmoniosa e mais humana de fato. Saber que há pessoas no mundo que “andam por aí”, valorizando a cultura da infância, salvaguardando suas linguagens, e mais ainda, que a estas pessoas se reserva a responsabilidade de formar professores, renovam nossas esperanças de seguir em frente. Obrigada!

À professora Dr^a. Ivone Maria Mendes da Silva. Obrigada por aceitar examinar minha pesquisa de forma tão dedicada e criteriosa à luz dos importantes conceitos da Psicologia. E em especial, da psicologia da educação, que foram tão importantes na consolidação da Abordagem que esta pesquisa se dedicou.

Aos amigos verdadeiros que fiz em Erechim, Emerson e suas pequenas. Assim como Sandra e Hilton. Que felicidade sair de uma cidade sabendo que lá terei sempre um abraço amigo verdadeiro. Obrigada!

À Thaís Martins. Menina esperta, altruísta, como tantos deveríamos ter nesse mundo e são tão poucos. Que a ama a liberdade de ser, o tanto quanto se indigna por a termos trocada pelo ter. Que o dever não te faça desistir e que eu conheça mais pessoas como você. Obrigada por tudo!

Às amigas Camila, Egidiane, Larissa e Katillene. Cumplicidade, dores e alegrias nos caminhos da Pós-Graduação. Que felicidade ter conhecido vocês. Obrigada pela convivência e trocas enriquecedoras.

De jeito nenhum. As cem estão lá

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem linguagens
e cem mãos
cem pensamentos
cem maneiras de pensar
de brincar e de falar.
Cem e sempre cem
modos de escutar
de se maravilhar, de amar
cem alegrias
para cantar e compreender
cem mundos
para descobrir
cem mundos
para inventar
cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(mais cem, cem e cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem à criança:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegria
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem à criança:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubam-lhe noventa e nove.
Dizem à criança:
que o jogo e o trabalho,
a realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
o céu e a terra,
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas

E assim dizem à criança
que as cem não existem.
A criança diz:
De jeito nenhum. As cem existem.

Loris Malaguzzi

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo estudar os aspectos epistemológicos de uma experiência concreta na educação da primeira infância que surge no início da segunda metade do século XX, no norte da Itália, na cidade de Reggio Emilia, e de lá se difunde para o mundo. Esta pedagogia, que tem como mentor e precursor o pedagogo e psicólogo italiano Loris Malaguzzi, afirma a infância como categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia. Assim, essa experiência educativa torna-se com o passar do tempo, uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. E que fazem a cidade de Reggio Emilia ser mundialmente reconhecida como cidade educadora de primeira infância, e sua experiência educacional ser conhecida como Abordagem de Reggio Emilia. Na busca por compreender se esta abordagem reúne elementos que possam torná-la um novo paradigma na educação infantil, esta pesquisa, de caráter bibliográfica e interdisciplinar, se aliou à Filosofia da Ciência, e a partir da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn, em sua obra *A estrutura das revoluções científicas* (1998), fez uma analogia com os conceitos Kuhnianos buscando apontar os elementos que caracterizam a abordagem italiana como um novo paradigma na educação da primeira infância. A escolha da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn contemplou a possibilidade de se utilizar da Filosofia da Ciência como parâmetro, ou até mesmo como ferramenta. E dessa forma, como possibilidade de medir e avaliar o que se apresenta no campo da educação infantil enquanto teoria pensada e prática pedagógica vivenciada. A pesquisa possibilitou evidenciar que olhando num retrospecto histórico, a constituição moderna de educação apoia-se em estruturas disciplinares, sistemáticas e calcadas nos preceitos da cientificidade metodológica e com forte apelo na posição do adulto como detentor do conhecimento dos saberes do mundo e na figura da criança como um *infante*, alguém ainda sem fala sobre o que é o mundo, ou ainda mais instigante; como ele poderia ser. Ao voltarmos nossas análises para um ponto central das práticas iniciadas por Malaguzzi nas escolas de educação da primeira infância italiana, que é a *imagem da criança* como alguém que também pode nos ensinar, a pesquisa evidenciou que o marco dessa experiência italiana é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos, com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Esta visão para a criança contrasta com relação ao modo como até então se entendia o papel da infância nos processo de ensino e aprendizagem. E que analisando a construção e o legado de Malaguzzi, percebemos que ele se tornou promotor de uma filosofia da educação inovadora, criativa, capaz de valorizar o patrimônio de potencialidades e recursos que emergem das diferentes linguagens das crianças, tornando a Abordagem de Reggio Emilia um paradigma em disputa com a educação adultocêntrica e com base apenas na transmissão.

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Paradigmas. Abordagem de Reggio Emilia.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo estudiar los aspectos epistemológicos de una experiencia concreta en la educación de la primera infancia que surge al inicio de la segunda mitad del siglo XX, en el norte de Italia, en la ciudad de Reggio Emilia, y de allí se difunde hacia el mundo. Esta pedagogía, que tiene como mentor y precursor el pedagogo italiano Loris Malaguzzi, afirma la infancia como categoría generacional, social e histórica y geográficamente construida, heterogénea, atravesada por las variables de género, clase, religión y etnia. Así, esa experiencia educativa se convierte con el paso del tiempo, una colección de escuelas para niños pequeños, en las cuales el potencial intelectual, emocional, social y moral de cada niño es cuidadosamente cultivado y orientado. Y que hacen que la ciudad de Reggio Emilia sea mundialmente reconocida como ciudad educadora de primera infancia, y su experiencia educativa sea conocida como Enfoque de Reggio Emilia. En la búsqueda por comprender si este enfoque reúne elementos que puedan convertirlo en un nuevo paradigma en la educación infantil, esta investigación, de carácter bibliográfico e interdisciplinario, se alió a la Filosofía de la Ciencia, ya partir de la teoría de los paradigmas de Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas* (1998), hizo una analogía con los conceptos Kuhnianos buscando apuntar los elementos que caracterizan el enfoque italiano como un nuevo paradigma en la educación de la primera infancia. La elección de la teoría de los paradigmas de Thomas Kuhn contempló la posibilidad de utilizar la Filosofía de la Ciencia como parámetro, o incluso como herramienta. Y de esa forma, como posibilidad de medir y evaluar lo que se presenta en el campo de la educación infantil como teoría pensada y práctica pedagógica vivenciada. La investigación posibilitó evidenciar que mirando en una retrospectiva histórica, la constitución moderna de educación se apoya en estructuras disciplinares, sistemáticas y calcadas en los preceptos de la científico metodológico y con fuerte llamamiento en la posición del adulto como poseedor del conocimiento de los saberes del mundo y en la figura de la niño como un infante, alguien aún sin hablar de lo que es el mundo, o aún más instigador; como podría ser. Al volver nuestros análisis a un punto central de las prácticas iniciadas por Malaguzzi en las escuelas de educación de la primera infancia italiana, que es la imagen del niño como alguien que también puede enseñarnos, la investigación evidenció que el marco de esa experiencia italiana es la imagen de los niños como ricos, fuertes y poderosas. El énfasis se pone en verlas como sujetos únicos, con derechos, en vez de simplemente con necesidades. Esta visión para el niño contrasta con el modo en que hasta entonces se entendía el papel del niño en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y que analizando la construcción y el legado de Malaguzzi, percibimos que se ha convertido en promotor de una filosofía de la educación innovadora, creativa, capaz de valorar el patrimonio de potencialidades y recursos que emergen de los diferentes lenguajes de los niños, haciendo el Enfoque de Reggio Emilia un paradigma en disputa con la educación basada en la transmisión y adultocéntrica.

Palabras clave: Niño. Educación Infantil. Paradigmas. Enfoque de Reggio Emilia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2. A INFÂNCIA NA MODERNIDADE E A NECESSIDADE DE ENSINAR TUDO A TODOS	21
2.1 De onde falamos sobre Pedagogia: modernidade como uma história da razão.....	24
2.2 As transformações da modernidade e a necessidade do governo.....	26
2.3 A modernidade como terreno fértil para a pedagogia.....	28
2.4 O que fazemos com as crianças e a responsabilidade de educar	30
3. UMA PEDAGOGIA ESPECÍFICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	34
3.1. O lugar da criança: infância como fato biológico natural e infância como fato social	35
3.1.2 As possibilidades de uma pedagogia da infância.....	40
4 A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	51
4.1 Contextualização histórica da educação infantil na Itália	51
4.2 Loris Malaguzzi e a gênese da Abordagem de Reggio Emilia	55
4.3 Pressupostos filosóficos e práticas pedagógicas da Abordagem de Reggio Emilia	60
4.3.1 Aprender enquanto se ensina: pedagogia da participação e a imagem da criança	64
4.3.2 O espaço de relação entre adultos e crianças e a cultura da infância	71
5 ASPECTOS DA EPISTEMOLOGIA DE THOMAS KUHN E OS SENTIDOS DO PARADIGMA	75
5.1 Reflexões acerca da história da ciência	75
5.1.2 A teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn	80
5.1.3 Ciência normal, paradigma e revoluções científicas	83
5.2 Os sentidos do paradigma.....	88
06 ANÁLISE DA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA COMO UM NOVO PARADIGMA NA EDUCAÇÃO	93
6.1 Considerações iniciais	93
6.2 Ciência normal, práticas pedagógicas e a resolução de quebra-cabeças	96
6.2.1 Elementos da Abordagem de Reggio Emilia como novo paradigma	99
6.2.2 Imagem da criança, espaço e tempo na aprendizagem.....	105
6.2.2.1 A construção dos ambientes de aprendizagem, documentação pedagógica e os tempos da infância	107
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERENCIAS	119

1 INTRODUÇÃO

A pedagogia pode vir a ser um objeto de pesquisa ou interesse da filosofia da ciência? Ou deixemos a educação aos pedagogos e todos aqueles que estão “licenciados” para ensinar? Talvez o questionamento de fundo seja: O que aprendemos e como aprendemos, porque julgamos necessário enviar nossas crianças à escola desde a mais tenra idade, pode ser vinculado à teoria do conhecimento? Se o objetivo for a reflexão a partir do “âmbito puro da razão”, como nos advertiu Kant ([1778] 1996), diríamos que não podemos tão facilmente relacionar pedagogia e epistemologia. Mas quando entendemos que toda prática precede de uma teoria, que em maior ou menor medida toda ação pedagógica se dá a partir de modelos, manuais e diretrizes, então, pode haver paradigmas na educação que requerem uma análise conceitual. E mais, que há modelos educacionais que são seguidos sem serem questionados, sem serem colocados em cheque ao longo da constituição do projeto moderno em que coube a educação “ensinar tudo a todos”, como nos alertou Comenius em sua *Didática Magna* (1526).

Portanto, é relevante tornar explícito uma teoria que apenas pode estar implícita na prática, e que nem sempre se revela a partir de suas origens. É preciso sair da superficialidade se quisermos compreender a fundo os fenômenos sociais e educacionais, é preciso um rigoroso trabalho epistemológico se quisermos compreender de onde emergem as ações pedagógicas que vemos com nossas crianças e no caso de nosso intento, as crianças pequenas. É preciso também ir aos porões para rever práticas e seus desdobramentos, como nos sugere Veiga-Neto, “Não tenho dúvidas de que uma constante ida aos porões da casa que habitamos (...) se faz necessária como o caminho mais seguro para compreendermos as origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais” (2012, p. 268).

Como educadores, e mais ainda, como educadores que compreendem a necessidade de seguir sua formação para além da graduação, esta pesquisa representa uma pequena “ida aos porões”, com objetivo de aprofundar aquilo que sabemos sobre educação da primeira infância, sabedores que aquilo que se inicia na educação infantil e a forma como é realizado, desdobra-se de forma intrínseca ao longo da vida escolar da criança. Para tanto, sentiu-se a necessidade de romper as barreiras disciplinares e buscar uma aproximação interdisciplinar entre Pedagogia, Sociologia e filosofia da ciência, objetivando refletir e analisar os desdobramentos contemporâneos, e em especial aqui a educação infantil, a partir do ideal “pansófico” de educação que Comenius nos apresentou há quase meio milênio.

Esta pesquisa, de certa forma, já partiu de acordo com Cambi quando ele nos diz que “[...] a nossa época é herdeira direta de uma mudança advinda com a modernidade, que põe em relevo o papel social da educação e redefine as duas instituições (família e escola) sobretudo, em relação a este papel” (1999, p. 204). E que assumindo esta herança, detectamos desafios hodiernos cada vez mais presentes na educação. Um exame rigoroso nas bases que constituíram nossas ideias pedagógicas é o desafio para o qual nos alerta Bauman:

Os desafios do nosso tempo impõe um duro golpe à própria essência da ideia de educação formada ainda nos albores da longa história da civilização. Eles põe em cheque os ‘invariantes’ da ideia pedagógica: suas características constitutivas, que resistiram incólumes a todas as crises do passado, seus pressupostos nunca antes criticados ou examinados, muito menos condenados por terem seguido seu curso e precisarem de substituição (BAUMAN, 2011, p. 112).

O sociólogo parece nos alertar claramente que o curso da educação como se apresenta hoje precisa ser avaliado. As perguntas com as quais se depara a educação hoje, as estatísticas que avaliam a quantidade e a qualidade da educação ofertada nos mais diferentes países, avaliam se a escola tem cumprido seu papel de contribuir para o desenvolvimento humano. Afinal, o propósito da educação na modernidade nunca foi modesto, como já anunciava Kant: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele” (1999, p. 15). O propósito pode permanecer o mesmo, pois mantemos firme a ideia de que a passagem pelos bancos escolares deve nos tornar melhores, quando não, é condição *sine qua non*, para nos fazer evoluir enquanto seres humanos. Mas se Bauman nos diz neste século XXI que a educação enfrenta um duro golpe por não ver seus pressupostos examinados, é preciso lembrar que o mesmo Kant já nos fez este alerta no final do século XVIII,

A educação é uma arte, cuja prática precisa ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie ao seu destino (KANT, 1999 p. 19).

Se concordarmos com o filósofo prussiano, as gerações que nos precederam nos deixaram em melhores condições para que exerçamos uma educação melhor. Guiar melhor os que virão passa a ser a nossa responsabilidade, como nos lembra Veiga-Neto, “É sempre bom nos dar conta de que, quando chegamos neste mundo, ele já existia... Foi pela educação que fomos levados a habitá-lo e nos tornamos capazes de habitá-lo; do mesmo modo, é pela educação que incluiremos no mundo aqueles que estão chegando depois de nós” (2012, p.

275). E estes, que chegam depois de nós, “os recém chegados por nascimento”, isto é, as crianças, são a essência da educação (ARENDR, 2011, p. 223-224).

Os pais, segue dizendo Arendt, assumem na educação dos filhos a responsabilidade ao mesmo tempo pela vida e desenvolvimento da criança, e pela continuidade do mundo. Em uma sociedade contemporânea em que cada vez mais pais e mães estão submersos no mundo do trabalho, as crianças tem ficado cada vez mais cedo e por mais tempo, aos cuidados das instituições escolares, como aponta Bujes (2008),

O movimento massivo de expansão da educação institucionalizada para crianças de zero-seis anos de idade, atingindo hoje níveis impressionantes em todo o mundo ocidental, nos leva a inquirir como alguns conceitos vieram se impondo na definição do que seriam práticas desejáveis, qualificadas, bem-estruturadas para levar a cabo as experiências educativas com as crianças, nos espaços formalmente a isso destinados (BUJES, 2008, p. 102).

Estes “espaços formalmente destinados” formalizam uma organização escolar ao longo da modernidade. No caso do Brasil, crianças de 0 a 06 anos são direcionadas para a Educação Infantil, a partir dos 06 anos até início da adolescência para o Ensino Fundamental e na sequência o Ensino Médio, completando a etapa que representa a Educação Básica. O objetivo de nosso estudo se volta especificamente para a primeira etapa. De que forma estas instituições cuidaram e cuidam da educação das crianças pequenas?

O que nos chama atenção de forma especial, e se torna objeto de nossa pesquisa, diz respeito a uma experiência concreta de abordagem na educação da primeira infância que surge no início da segunda metade do século XX, no norte da Itália, na cidade de Reggio Emilia, na região da Emilia Romagna, e de lá difunde-se ao redor do mundo. Essa pedagogia, que tem como mentor e precursor o pedagogo italiano Loris Malaguzzi, volta sua teoria e prática pedagógica na busca por encontrar novas perspectivas, formas criativas “para levar a cabo iniciativas práticas para cumprir, junto com as famílias, essa responsabilidade social crucial que é a de introduzir os seres humanos, desde a mais tenra idade, no complexo mundo que os cerca” (BUJES, 2008, p. 103).

Para tanto, esta pesquisa será de natureza bibliográfica e interdisciplinar, buscando na partir da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn, a partir de sua obra *A estrutura das revoluções científicas* (1962), - nesta pesquisa referenciada pela edição brasileira de 1998- analisar os aspectos epistemológicos da Abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil e se esta pode vir a se apresentar como um novo paradigma no campo das ciências da educação. Identificando assim, se as práticas e métodos inaugurados por Loris Malaguzzi, a partir de

suas escolhas teóricas/conceituais, práticas e por conseguinte, políticas, apresentam novas soluções aos enigmas e resoluções de quebra-cabeça que se apresentam ao curso da educação das crianças pequenas.

A função e atribuição da filosofia da ciência neste trabalho, representado de forma epistemológica na escolha da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn, contempla a possibilidade de se utilizar da filosofia da ciência como parâmetro, ou até mesmo como ferramenta. Como forma de medir e avaliar o que se apresenta no campo da educação infantil enquanto teoria pensada e prática pedagógica vivenciada.

O que há de especial em Reggio Emilia, esta cidade de 170 mil habitantes no norte da Itália, é o fato de ter sido lá a origem desse sistema educativo para crianças pequenas que analisamos. Por ter sido criado a partir do esforço e das mãos dos próprios pais, construindo escolas para seus filhos a partir da venda de espólios da Segunda Guerra Mundial após a retirada das tropas alemãs. Incutindo desde então até hoje no sistema público de educação italiana para a primeira infância esse contexto de participação e a preocupação com a qualidade de educação também a cargo da cidade, da comunidade, não apenas dos gestores e do Estado. Contribuindo assim para a criação de um sistema que se tornou referência mundial em educação da primeira infância. Portanto, nesta pesquisa, quando nos referirmos ao termo *abordagem italiana*, ou *experiência italiana*, estaremos nos referindo de forma sinônima a esse sistema de educação que surge a partir da cidade de Reggio Emilia, se expande para a região da Emilia Romagna, no norte da Itália, e demais regiões italianas e que passa a ser reconhecido também como Abordagem de Reggio Emilia, termo este, utilizado preferencialmente nesta pesquisa.

As crianças, o cuidado com elas e sua educação tem sido por muito tempo uma preocupação pública em vários níveis da sociedade italiana. E os êxitos que conseguiram vêm de um grande esforço e participação pública. Resultam disso mudanças na legislação que estabeleceram as escolas pré-escolares (1968) e os centros de educação inicial (1971). O resultado desses esforços são agora programas públicos, tanto municipais como nacionais que combinam a concepção de serviço social com educação. Ambos, educação e cuidado, são considerados para prover às crianças experiências diárias de alta qualidade (GANDINI, 2008). Para a mesma autora,

Hoje na Itália, as pré-escolas, sejam municipais, nacionais ou privadas, atendendo aproximadamente 95% das crianças entre 3 e 6 anos. E os centros de educação infantil para crianças entre 4 meses e 3 anos de idade tem se desenvolvido menos em

quantidade, mas a qualidade destes serviços nas escolas municipais tem sido geralmente excelente (GANDINI, 2008, p. 01).¹

Portanto, a experiência educativa inovadora que surge naquela região da Itália a partir da década de 1950 e tem o pedagogo Loris Malaguzzi como mentor e precursor pode ser descrita como,

[...] uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. (...) a comunidade de Reggio, mais do que a filosofia ou o método, é a conquista central de Malaguzzi. Em nenhum outro local do mundo existe tamanha relação harmoniosa e simbiótica entre a filosofia progressiva de uma escola e suas práticas (GARDNER, 1999, p. X).

Apropriando-nos do olhar kuhiano da filosofia da ciência, e desta forma compreendendo a construção de saberes não como cumulativa, mas também através de modelos que vigoram até apresentarem sinais de anomalia e passam a declinar em seu propósito de apresentar soluções, analisaremos a pedagogia como comunidade científica a qual historicamente se vincula a educação infantil. Nossa pergunta desta forma é: Abordagem de Reggio Emilia pode vir a ser um novo paradigma na Educação Infantil?

Em busca de responder esta pergunta, em termos de organização, esta dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos. No primeiro, *A infância na modernidade e a necessidade de ensinar tudo a todos*, mostraremos as transformações políticas, científicas e sociais que a modernidade trouxe à história e a educação, situando a educação enquanto um dos pilares deste novo ordenamento de mundo, assim como refletir sobre o papel da Pedagogia que se consolida cada vez mais como formalização, institucionalização e escolarização diante deste novo ordenamento. Na sequência, o trabalho apresenta a modernidade como terreno fértil para a Pedagogia e o que Cambi (1999), apresenta como “uma revolução pedagógica”. E a responsabilidade de educar para além de mostrar às crianças como o mundo é (ARENDR, 2011), mas também em todas as implicações da condução de corpos e subjetividades.

No segundo capítulo, *Uma pedagogia específica para a educação infantil*, mostraremos que a história da infância, da criança como sujeito, é recente, moderna, portanto. E que apesar de sua peculiaridade enquanto fato biológico, natural, como fato social a infância sofre as variações da cultura e dos constantes debates em torno das contradições entre

¹ Nesta pesquisa, as obras de Gandini (2008), Malaguzzi (2011), Hoyuelos (2006) Hoyuelos (2009) e Bauman (2008), estão referenciadas a partir de suas publicações em espanhol, e neste texto aparecem com traduções livre da autora.

o cuidar e o educar, entre a criança como tábula rasa ou como detentora de um conhecimento nato, entre maior e menor intervenção no processo de ensino aprendizagem.

Mostraremos em trabalhos de autores que voltam seus olhares para a especificidade da educação infantil dentro da Pedagogia, que as bases das práticas educacionais na educação infantil hoje, constituem-se prioritariamente nas mesmas bases de disciplinamento e padronização impostas às crianças maiores. Que as possibilidades de uma maior participação das crianças pequenininhas, enquanto dotadas de múltiplas linguagens e com potencialidades não é evidenciada e nem facilitada quando esta é inserida desde bem pequena nos processos de padronização e escolarização.

Finalizaremos o capítulo refletindo que pactuar com a percepção da criança enquanto protagonista na relação de aprendizagem exige compreender e compactuar com uma pedagogia de participação em contraste com a pedagogia da transmissão, exige uma relação baseada na compreensão da criança como possuidora de “Cem Linguagens²” e que, portanto, exige uma escuta atenta, gerando um processo de observação, escuta e negociação no ambiente escolar

No terceiro capítulo, *A Abordagem de Reggio Emilia e a educação da infância*. Faremos uma contextualização histórica da educação infantil na Itália. Com o intuito de compreender o cenário social e político de onde emerge a filosofia e a prática pedagógica daquilo que virá a ser reconhecido como Abordagem ou a Experiência de Reggio Emilia na educação infantil, e que fazem a cidade de Reggio Emilia (onde Malaguzzi inicia seu trabalho como professor de educação infantil), ser mundialmente reconhecida como cidade educadora de primeira infância.

Compreenderemos que, no início desta jornada, os educadores de Reggio Emilia, a partir de Loris Malaguzzi, sentem que havia a necessidade de rever as práticas pedagógicas e principalmente o olhar para as crianças pequenas. Onde a educação deveria liberar a energia e as capacidades infantis e promover o desenvolvimento harmonioso da criança como um todo, em todas as áreas – comunicativa, social, afetiva e também em relação ao pensamento crítico e científico. Compreender melhor esse novo olhar para a criança e essa nova postura, exige que conheçamos o responsável por delinear a prática pedagógica adotada pela cidade de

² Quando nos referimos nesta pesquisa ao termo *Cem linguagens*, estaremos citando o poema homônimo escrito por Loris Malaguzzi como forma de explicitar as possibilidades das crianças pequenas de se expressarem, neste trabalho, referenciado em Gandini, 2016, p. 21. O poema se apresenta também como uma dura crítica ao cerceamento que fazem os adultos quando limitam ou impedem que as crianças se utilizem das suas cem linguagens para se apropriarem dos saberes do mundo.

Reggio Emilia e o capítulo segue então, mostrando a gênese da *abordagem italiana* a partir da filosofia de Loris Malaguzzi, seu mentor e precursor.

Na sequência, veremos mais detalhadamente que o olhar para a criança assim como o faz Malaguzzi e os educadores de Reggio, significa adotar uma pedagogia da participação e da escuta atenta das crianças. Admitir a criança como alguém que possui potencialidades, *Cem linguagens*, como prefere Malaguzzi, significa construir uma nova relação entre adultos e crianças, naquilo que compreende os espaços, tempo de aprendizagem e relação com os pais e a comunidade.

No quarto capítulo, *Aspectos da epistemologia de Thomas Kuhn e os sentidos do paradigma*, faremos uma leitura da teoria dos paradigmas, a partir da obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* do físico e filósofo estadunidense Thomas Kuhn, publicada em 1962. Nessa pesquisa, nos referenciamos a esta obra a partir da edição brasileira de 1998. Mas antes faremos uma breve introdução da história da ciência bem como a importância da filosofia da ciência para compreendermos as teorias e o arcabouço conceitual da ciência moderna cujo exame epistemológico aponta a relevância das reflexões e análises de Thomas Kuhn neste contexto. Em seguida veremos que, para que possamos compreender o conceito de paradigma, temos que saber que ele está associado aos conceitos de ciência normal, anomalia e crise, assim como revolução científica. E que a partir do olhar kuhniano, estes conceitos não devem ser compreendidos de forma isolada, mas todos integram a ciência corroborando para um modelo de desenvolvimento científico apontado por ele.

Finalizaremos o capítulo mostrando que a obra de Kuhn (1998), torna-se um marco na história da filosofia da ciência, o que faz com que desperte atenção não apenas da comunidade científica ligada às ciências naturais (de onde parte a formação inicial de Kuhn), mas gera discussões a respeito dos sentidos de paradigma em todas as áreas do conhecimento humano, inclusive na educação. Afinal, a educação a partir da modernidade é também fruto do saber científico, da sistematização, da universalização, de métodos, assim como engajada no ideal positivista de ordem e progresso, tal qual inspirada nas ciências naturais.

Dito tudo isto para que possamos no último capítulo, fazer uma *Análise da Abordagem de Reggio Emilia como um novo paradigma na educação*. Para tanto, iniciaremos analisando a complexidade e o cuidado que requer falar de paradigmas em educação. Além disso, destacaremos que nos movemos em torno das opções metodológicas que fazemos, e que abordar o novo em educação exige que saibamos contextualizar o que se construiu até aqui e sobre quais bases se estruturam a constituição moderna de educação. Na sequência, retomaremos o debate em torno dos conceitos de ciência normal a partir de Thomas Kuhn

(1998) e das práticas pedagógicas, ambas, cada qual em seu contexto, corroborando para a resolução de quebra-cabeças.

Em seguida, o texto volta-se diretamente para os apontamentos dos elementos da Abordagem de Reggio Emilia como novo paradigma na educação. Para tanto, será preciso retomar alguns argumentos Kuhnianos sobre paradigmas, assim como analisar os princípios e as categorias entre as quais se movem os argumentos centrais e práticas pedagógicas dessa abordagem: imagem da criança, espaço e tempo na aprendizagem. E, intrínseca a estes, a construção dos ambientes de aprendizagem, documentação pedagógica e os tempos da infância, para que possamos finalizar apontando se esses elementos, que nascem a partir da filosofia e práticas pedagógicas de Loris Malaguzzi, podem vir a se apresentar como um novo paradigma da educação.

Sobre nossa pergunta inicial, se a pedagogia pode vir a ser estudada pela filosofia da ciência: Se considerarmos que a epistemologia é o campo específico que se debruça sobre o conhecimento em sua *gênese*, não podemos desvincular o caráter epistemológico da educação. Ao longo da nossa constituição como civilização ocidental, e a partir da modernidade de forma evidente e incisiva, não conseguimos desvincular aquilo tudo que o homem enquanto ser cognoscente avançou nas suas descobertas sobre as coisas do mundo e sua relação de domínio sobre o mundo natural, da educação.

E se a descoberta experimentada tem o selo das ciências naturais, a condição deste conhecimento chegar a todos e se propagar, moldar e direcionar condutas individuais e ações sociais tem o selo da educação, da pedagogia. É a passagem pelo laboratório, seja ele de tubos de ensaio ou das teorias da educação que parecem ser ainda a baliza que nos oferece segurança ontológica de aventurar-se no mundo.

Quanto à pedagogia, ela oferece um duplo viés que requer ainda mais atenção, já que ela traz em sua *gênese*, em sua etimologia, o problema da teoria e o problema da condução. Sua tarefa, de repassar o velho mundo aos recém chegados por nascimento tornou-se assim, duplamente desafiadora. Pois se as experiências, os paradigmas vigentes e os por ainda vingar podem nem sempre sair dos tubos de ensaios e dos laboratórios, as teorias da educação tendem a alcançar a prática, e Comenius concordaria hoje que seu ideal de educação chega muito próximo do “ensinar tudo a todos”, e que deste modo, o alcance da pedagogia é amplo. E que pelo fato da educação estar embutida desta imensa responsabilidade é que suas teorias devem/devessem ser sempre e cada vez mais profundamente analisadas à luz da epistemologia.

Falar de Pedagogia e filosofia da ciência, nos faz lembrar do caráter interdisciplinar desta pesquisa, e portanto, dos desafios que se impõem às práticas interdisciplinares, e porque não, salientarmos já na introdução de nosso trabalho a necessidade deste debate. Entendemos que não há exatamente nada de novo em dizer que uma pesquisa acadêmica na pós-graduação apresenta desafios. E que estes desafios exigem que o pesquisador se debruce em literaturas que acompanhem, e que ofereçam suporte aos argumentos que ele precisa metodologicamente organizar com o objetivo de responder aos questionamentos que seu objeto propôs. Este costuma ser o “curso normal” sobre o qual trafegam os acadêmicos pesquisadores.

Mas no momento em que nos deparamos com uma pesquisa de caráter interdisciplinar, com caminhos que não são exatamente aqueles sobre os quais percorremos em nossa formação inicial que nos “graduou” em áreas específicas do conhecimento humano, percebemos que precisaremos ir além, que precisaremos descobrir a melhor maneira, como nos diz Raynaut, “de ultrapassar as fronteiras disciplinares, para poder conseguir entender problemas do mundo contemporâneo que não se deixam encaixar em domínios e categorias de pensamento estanques” (RAYANUT, 2014, p. 01).

Sabemos que a prática interdisciplinar não é algo que nasce por decreto ou pelo entendimento que basta uma aproximação de disciplinas diferentes. A questão de fundo é que a interdisciplinaridade surge porque vemos surgir cada vez mais uma realidade complexa e híbrida, resultante da interação humana com a materialidade. Qual deve ser nossa formação neste contexto? Raynaut nos ajuda a responder dizendo que,

A aprendizagem de uma abordagem intelectual, que permita lançar passarelas entre diversos campos de saber e de competência, exige um trabalho de formação guiado por uma pedagogia adequada. Uma formação à interdisciplinaridade tem que propor então um itinerário pedagógico que permita a cada um, sem perder o que adquiriu durante sua formação inicial ou seu percurso profissional, estabelecer sua capacidade de dialogar com outros especialistas, engajar com eles colaborações concretas (2014, p. 14).

Estabelecer essa capacidade de dialogar com os outros especialistas não parece ser assim uma tarefa tão fácil. Latour já nos alertou que, “Nossa vida intelectual é decididamente mal construída. A epistemologia, as ciências sociais, as ciências do texto, todas tem uma reputação, contanto que permaneçam distintas” (2013, p. 11). Rever estas distinções e buscar uma aproximação requer sair da zona de conforto de nossa área de formação, dos autores, referências e argumentos com os quais nos habituamos a fazer nossa leitura de mundo, exige a constatação do quanto ainda precisamos “nos graduar”, para além de “já graduados”. O que estamos mais habituados em ver, segue dizendo Latour, é que “Nossa vida intelectual

continua reconhecível contanto que os epistemólogos, os sociólogos e os desconstrutivistas sejam mantidos a uma distância conveniente, alimentando suas críticas com as fraquezas das duas outras abordagens” (*idem*).

Talvez então, o maior desafio à interdisciplinaridade seja abrir as mentes e baixar as barreiras intelectuais, e isso inclui, “o abalamento das certezas disciplinares, a tomada de consciência do caráter parcial da visão da realidade imprimida por qualquer especialização científica ou técnica. Não há possibilidade de interdisciplinaridade se não existirem essas dúvidas iniciais e o desejo íntimo a elas associado”. É preciso favorecer uma convergência de olhares e proporcionar a aprendizagem de práticas e instrumentos concretos, segue dizendo Raynaut (2014, p. 15-16).

A interdisciplinaridade então, enquanto contribuição para a teoria do conhecimento e do entendimento dos saberes do mundo, não é, ou não pode ser, uma pretensão de universalidade do saber, de alguém que se posiciona na condição de saber de tudo ou o tudo de todos. A interdisciplinaridade, quando compreendida no sentido da percepção da incompletude dos saberes disciplinares - cada qual em sua especificidade-, é, antes de tudo a percepção e a aceitação dos limites dos conhecimentos disciplinares, e da necessidade de “baixar as barreiras intelectuais” e procurar a convergência de olhares entre o meu campo disciplinar, e os outros campos. Em uma busca por respostas que contemplem os limites de minha área de formação e os limites da formação das outras áreas, em um campo aberto da vida onde circulam não mais separados, mas conectados, todos os desafios que se apresentam a condição humana.

2. A INFÂNCIA NA MODERNIDADE E A NECESSIDADE DE ENSINAR TUDO A TODOS

Considerações iniciais

Uma nova maneira de ser e estar no mundo. Poderiam ser assim resumidas, de forma simples, mas não simplista, as transformações políticas, científicas e sociais que a modernidade trouxe à história. A intenção de problematizar a educação enquanto um dos pilares deste novo ordenamento de mundo objetiva refletir o papel da pedagogia que se consolida cada vez mais como formalização, institucionalização e escolarização diante deste novo ordenamento. A partir dos apontamentos da filósofa judia Hannah Arendt (2011) e suas reflexões acerca da educação como uma imposição do conhecimento do mundo às crianças, este capítulo discutirá as implicações deste processo no sentido de uma responsabilização dos adultos em repassar este conhecimento aos mais jovens.

Objetiva-se também refletir sobre a pedagogia a partir da racionalidade moderna, de uma “história da razão” (CHÂTELET, 1994), de um novo posicionamento interpretativo, metodológico e manipulador do homem moderno frente ao que o cerca. E a partir desta racionalidade o intuito de ensinar tudo a todos, evidenciado na *Didática Magna* (1526), de Comenius. A seguir, o trabalho apresenta a modernidade como terreno fértil para a pedagogia e o que Cambi (1999), apresenta como “uma revolução pedagógica”. Este capítulo buscará problematizar a responsabilidade de educar para além de mostrar às crianças como o mundo é (ARENDRT, 2011), mas também em todas as implicações da condução de corpos e subjetividades.

Falar de pedagogia, da formação humana na modernidade é como se ver em uma praia, de pé a olhar o horizonte e, diante de nós, um mar de possibilidades, de escolhas e de caminhos que podemos seguir. Uma das únicas certezas que temos é a ideia consolidada de que continuamos projetando na criança a esperança. Para Rocha,

Uma sociedade harmoniosa e equilibrada passa necessariamente pela função social de educar, de transformar novos seres humanos em futuros cidadãos ainda é tomada pela pedagogia como sua maior tarefa. A infância, como depositária das esperanças da sociedade futura, permanece no horizonte (ROCHA, 1999, p. 34).

Seja esta esperança representada na aposta de um projeto político de uma sociedade de ideal mais comum, seja do ponto de vista racional pragmático de investimento na infância como capital humano empreendedor de si mesmo, a infância segue sendo esta depositária das esperanças para o futuro. Arendt (2011, p. 223) diz que “[...] a essência da educação é a

natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo”, e que estes seres, as crianças, são os recém chegados por nascimento, e nós adultos somos os encarregados de repassador este velho mundo a elas. Logo, considerando esta função social de educar e aliada a ela esta projeção de criança como “garantia” de futuro, somos levados inevitavelmente a origem da palavra pedagogia, que quer dizer pegar pela mão, conduzir³. E é certo que não há condução sem que haja alguém que “deva” ser conduzido.

E tratamos delas, as crianças, para que lhes sejam assegurados todos os direitos desta fase peculiar, desta condição de *ser* em desenvolvimento. Esse propósito, na maioria das vezes, é tratado como vir a ser: ser adulto, ser responsável, ser cidadão, ser eleitor, ser elegível, ser bom. Ser o futuro! Como conduzimos o diálogo das gerações, visto que ele é conduzido pela mão do adulto?

Habitualmente, a maneira que hospedamos os que chegam ao nosso mundo relaciona-se com as condições atribuídas à infância como alguém ainda em formação, ainda incompleto. A maneira como as acolhemos (*elas*) as crianças, em nosso mundo adulto parece se aproximar do que sugere Lajolo (1990, p. 225-226): enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que o nomeia e a estuda. As palavras *infante*, infância e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de ausência de fala: *in* é o prefixo que indica negação; *fante* é o participio presente do verbo latino *fari*, que significa falar, dizer.

Como é constituído o mundo que o adulto oferece à criança parece-nos ser a pergunta norteadora. Não parece haver uma definição quando perguntamos “o que dizem um ao outro”. Habitualmente, nós adultos, dizemos que à criança é reservada a tarefa de “*ser o futuro*”, cuidemos das crianças, pois elas “serão o futuro”. A constatação, que poderia ser seguida a esta é a de que elas – as crianças – vivem também no futuro que é nosso hoje, do qual já fomos responsabilizados no passado. Mas geralmente esquecemos que elas vivem a sua infância paralelamente com o mundo adulto; não há uma forma de desvencilhar, desmembrar, isolá-las da convivência madura de quem já se encontra “sendo o futuro” e apenas prepará-las. Nós também não fomos desvencilhados dos adultos responsáveis por nós, ao contrário, assumimos a parte que cabia a nós de “ser o futuro”, e, cuidamos disso no nosso presente, de acordo com a relação mútua que tivemos com o mundo adulto na infância. E a tarefa de

³ A palavra pedagogia tem origem na Grécia antiga e vem das palavras: "paidos" ("da criança") e "agein" ("conduzir").

cuidar dos pequenos tem sido atribuída então a educação, a racionalidade moderna, segundo Bujes,

Não se pode pensar no conhecimento educacional fora das bases correntes: derivadas da teoria, da pesquisa e da própria prática educacional. A narrativa das ciências tem sido central à captura da infância pelo sistema de educação. Então, a literatura sobre o desenvolvimento da criança, que promove as virtudes da educação e ‘justificam o poder do adulto sobre os infantis’, também definem as diferenças e as instâncias que separam aqueles que ainda seriam imaturos, frágeis e incompletos, dos adultos responsáveis por sua tutela e a ‘descoberta de suas habilidades’ (2012, p. 196).

O ideal iluminista de uma sociedade em que o tripé “liberdade, igualdade e fraternidade” passa a redefinir os papéis sociais, e o fato de surgir uma “Declaração Universal dos direitos do Homem e do cidadão” (documento que surge após a Revolução Francesa de 1789 e é considerado como um marco da democracia moderna), além de presumir que a igualdade demanda direitos, atribui uma responsabilidade política e conseqüentemente social aos que cuidam e aos que requerem cuidado, aos que conduzem e aos que são conduzidos. A criança insere-se na vida social como sujeito na medida em que a sociedade torna-se moderna e declara-se detentora de direitos.

O sujeito moderno é aquele que luta por liberdade, igualdade e fraternidade. O Estado moderno criado declara o sujeito, o indivíduo, o sujeito de autonomia. Quanto às crianças, passam gradativamente a ocupar outros papéis no contexto social e familiar. Ariès (1981, p. 11) afirma que “A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles.” Se até então a criança era vista apenas como um adulto em miniatura, a partir da modernidade deverá ocupar um papel específico como o sujeito que deveria ser educado para esta nova forma de ser e estar no mundo.

Essa “chamada à razão” torna evidente a forma de ser e estar no mundo trazido pela modernidade. As “obscuridades” medievais são substituídas pela clareza das apostas feitas pelo uso da razão, pela ciência e a técnica. Segundo o que Bauman (1999, p. 15) afirma, “podemos dizer que a existência é moderna na medida em que é produzida e sustentada pelo *projeto, manipulação, administração, planejamento* [...] a existência é moderna na medida em que se bifurca em ordem e caos”. Isso significa um ordenamento e definições aplicados também às necessidades humanas e as condições de sociabilidade, que por sua vez, implica em um repasse aos mais jovens desse modo de vida através do conhecimento. A escolarização da criança deveria prestar-se a este propósito, bem como serviria também para administrar os cuidados com as crianças em um período específico de seu dia. Ao longo da modernidade,

veremos que a necessidade de aprendizado não se restringirá à infância, mas à condução dos corpos e subjetividades ao longo de toda vida. E que passamos gradativamente de uma sociedade de ensino para uma sociedade de aprendizagem (NOGUERA-RAMIREZ, 2009).

É imprescindível que continuemos com Arendt (2011), para dizer que a educação tem dois aspectos que nem sempre são analisados quando lemos sobre a história da educação, história da pedagogia, ou quando vemos análises a cerca das Ciências da Educação, qual seja: é preciso que os adultos responsabilizem-se pela vida e desenvolvimento da criança em dois importantes aspectos:

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos a vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo e segundo, através destas e por estas, a continuidade do mundo (ARENDR, 2011, p. 235).

Isso nos permite dizer que o que foi feito com a educação das crianças a partir da modernidade e o que elas fizeram com o mundo, torna-se relevante objeto de análises contemporâneas. Desse modo, o capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção, serão apresentados os pressupostos e os movimentos que inauguram uma forma de ser e estar no mundo sob bases racionais e científicas e que põe em relevo o papel social da educação. Na segunda seção apresentaremos as transformações sociais da modernidade e o problema da condução, do governo de si e dos filhos, a grande problemática pedagógica, segundo Foucault (2008a).

Em seguida trataremos da modernidade como um terreno fértil para a pedagogia e da formação humana como um dos pilares da modernidade no “processo civilizador” (ELIAS, 1994). Por fim, abordaremos a importância de refletir sobre o que fazemos com as crianças e a responsabilidade de educar e a infância como ponto de partida e de chegada da pedagogia.

2.1 De onde falamos sobre Pedagogia: modernidade como uma história da razão

Quando discutimos a modernidade, partimos de sua caracterização como o momento da História em que o homem redescobre-se, renasce – a partir de uma série de progressos feitos nos séculos precedentes –, de sua plena capacidade de pensar, de pleno uso da razão. A história do mundo poderia ser contada através de “Uma História da Razão” (CHÂTELET, 1994). Não que no período antigo e medieval não pudéssemos atribuir à razão aquilo sobre a qual a caracterizamos, mas é a partir dos movimentos das artes, literatura, filosofia e ciência da moderna civilização europeia que passamos a adotar uma postura de, ao mesmo tempo,

analisar e contribuir na constituição do que entendemos na contemporaneidade como desdobramentos destes movimentos em suas vertentes políticos, sociais e culturais.

Na modernidade, a posição do homem frente ao que o cerca deixa de ser especulativa e passa a ser interpretativa/metodológica/manipuladora em uma proporção maior em relação a outros períodos históricos. Muito provavelmente tenhamos na modernidade a junção de duas categorias importantes: independente se as ideias sejam inatas (racionalismo), ou se construídas ao longo de um processo de contato com a experimentação (empirismo), o fato determinante é que o homem moderno acaba por apropriar-se dessas duas vertentes na construção sólida daquilo que constitui o processo civilizatório ocidental, que culmina com a apropriação das “coisas do mundo”, como o conhecemos hoje, em seus desdobramentos éticos, políticos, econômicos, científicos, sociais e culturais.

Do Renascimento (a partir do século XIV) ao Iluminismo (séculos XVII e XVIII), pensadores, filósofos, matemáticos, artistas pensaram o seu tempo e a si próprios, constituíram projetos e procuraram axiomas, vislumbraram um mundo possível, tanto quanto concebível. Sendo assim, o modo de vida e a constituição societária firmaram-se em bases racionais, científicas e por extensão tecnológicas, cujo escopo nos remeteu a ideia iluminista de uma aposta na razão e, numa capacidade incalculável no ser humano e na sua potencialidade de desenvolvimento e progresso desde que este ser humano compreendesse que era preciso instruir-se acerca deste novo ordenamento de mundo. “[...] a nossa época é herdeira direta de uma mudança advinda com a Modernidade, que põe em relevo o papel social da educação e redefine as duas instituições (*família e escola*), sobretudo em relação a este papel” (CAMBI, 1999, p. 204).

Desde quando somos modernos ou quando precisamente passamos a dotar preceitos que passam a caracterizar nossa racionalidade moderna é algo que não podemos precisar, “Quanto tempo tem a modernidade é uma questão discutível. Não há acordos sobre datas e nem consenso sobre o que deve ser datado” diz Bauman. Mas, segue o sociólogo, “podemos dizer que a existência é moderna na medida em que é produzida e sustentada pelo projeto, manipulação, administração e planejamento” (1999, p. 15). Nesse sentido, é preciso que se diga que a intenção de apresentar a educação, a formação humana e conseqüentemente todas as estratégias pedagógicas, pretende se utilizar desta análise da modernidade. Mas também é importante salientar que a educação não nasce na modernidade, mas a modernidade é que a torna imperativo, como nos alerta Bauman:

A educação não foi uma invenção da Era da Razão; tampouco foi um artefato da revolução intelectual sobre a qual tanto lemos, afirmando-se que ela era a mãe ou pelo menos a parteira da Era Moderna, civilizada. A educação foi antes uma reflexão posterior, uma resposta do tipo “gerenciamento da crise”, uma tentativa desesperada de regulamentar o desregulamentado, de introduzir ordem numa realidade social que antes já fora expropriada dos seus próprios dispositivos de auto-ordenamento. Com a cultura popular e suas bases de poder arruinadas, a educação tornou-se um imperativo (BAUMAN 2010, p. 101).

Para tanto, torna-se indispensável que a abordagem do termo razão seja tratado neste capítulo como baliza, como a possibilidade do *modus operandi* da racionalidade moderna e com ela, todos os desdobramentos das ações humanas que propiciaram este novo ordenamento de mundo. Somente o homem moderno se utiliza de sua razão e gradativamente libertar-se das amarras mitológicas e/ou teológicas e, num sentido positivo, pedagógico, impulsiona suas ações para um processo de evolução e de aperfeiçoamento humano para aprender e ensinar, calcular, programar, modificar, classificar e ordenar novos modos de ser e estar com o meio natural e entre si mesmo. Desse modo, cabem a ciência e a educação papéis correlatos. E, muito embora o saber disciplinar tenha cuidado de manter em “caixas” específicas o que seria ciência natural e ciência social, muitas vezes com um *lobby* da objetividade das ciências naturais em detrimento de uma suposta subjetividade das ciências humanas, escola também é lugar de iniciação científica assim como a prática pedagógica é metódica e sistematizada.

2.2 As transformações da modernidade e a necessidade do governmentamento

As grandes transformações nos campos político, social, cultural e econômico trazidas pela modernidade impulsionam gradativamente para um “gerenciamento” como nos disse Bauman, das coisas do mundo tal qual se apresentam diante de um *antropo* que toma agora para si o centro. Exigirá que os homens passem a governar o mundo de forma diferente à dos séculos precedentes. Foucault (2008a) identificará isto como um problema de governo.

Creio que, de modo geral, o problema do ‘governo’ eclode no século XVI, de maneira simultânea, a propósito de muitas questões diferentes e sob muitos aspectos. Os aspectos apontados por Foucault são claramente identificados como o problema de governar a si mesmo, o problema do governo dos filhos (a grande problemática pedagógica segundo o pensador francês), e o problema de governo dos Estados (FOUCAULT, 2008a, p. 118).

Era preciso que se ensinasse, que se continuasse ensinando como um, antes rebanho e agora população, deveriam utilizar-se de sua razão, gradativamente para governar-se a si mesmo, governar os outros e permitir-se deixar governar (VEIGA-NETO, 2013). Diferente

de nós contemporâneos que já sabemos e não discordamos da importância da educação, a partir do século XVI, era preciso construir, constituir um sistema, uma maneira, um modo de ensinar. “A civilização medieval tinha esquecido a Paidéia dos antigos e não conhecia ainda a educação dos modernos. A nossa sociedade de hoje depende, e sabe que depende, do sucesso de seu sistema de educação” (CAMBI, 1999, p. 204). Se desde o início do resgate do renascimento e dos princípios básicos da filosofia clássica grega de uma aposta no homem e sua capacidade, a humanidade começa a dizer que era preciso ensinar (pedagogizar, portanto), é Foucault e sua genealogia da história que nos mostrará como isso se deu a partir do século XVI:

[...] entramos na era das condutas, na era das direções, na era dos governos. [...] condução de si e da família, condução religiosa, condução pública aos cuidados ou sob o controle do governo. É o problema da instituição das crianças. O problema pedagógico: como conduzir as crianças, como conduzi-las até o ponto em que sejam úteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria – é esse problema que foi provavelmente sobrecarregado e sobredeterminado por toda essa explosão do problema das condutas no século XVI. A utopia fundamental, o cristal, o prisma através do qual os problemas de condução são percebidos é o da instituição das crianças (FOUCAULT, 2008a, p. 309-310).

Por essa razão, voltamos diretamente ao ponto: às crianças! Desde Pitágoras e o seu “eduquem-se os meninos e não será preciso castigar os homens”, passando por Erasmo de Rotterdam e seu pequeno tratado de como civilizar as crianças (1530), Comenius e sua *Didática Magna* (1526)⁴ e a necessidade de ensinar tudo a todos iniciando desde a mais tenra idade, Rousseau e a ideia de que a educação resgataria na criança o “bom selvagem” que a sociabilidade retirou do homem e chegando a Kant (1999) como arauto do otimismo iluminista de uma aposta no homem e sua razão; incutiu-se na infância a promessa de salvação e a possibilidade de uma teleologia perfeita. Essa tarefa não seria possível sem o Estado moderno e a Institucionalização, que por outro lado só pode existir quando passa a existir a categorização populacional de quem deva ser institucionalizado. Quanto às crianças, sua Instituição será a escola, seu objetivo, educar-se sob responsabilidade maior do Estado, como aponta Bauman,

[...] educação significava um projeto de tornar a formação do ser humano uma responsabilidade plena e exclusiva da sociedade como um todo, em especial de seus

4 Sobre Comenius e sua pedagogia, pode-se ver mais em Cambi, 1999. p. 281-293, e Narodowski: *Comenius e a Educação*, 2004, 112p.

legisladores. A ideia de educação significava o direito e o dever do Estado de formar (mais bem expresso no conceito alemão de *Bildung*) seus cidadãos e guiar sua conduta. Representava o conceito e a prática de uma sociedade administrada (BAUMAN, 2010, p. 102).

É de um projeto educativo que estamos falando, é de uma sociedade que passa do ensino para aprendizagem ao longo da vida (NOGUERA-RAMIREZ, 2009), que passa gradativamente a pensar (razão), a planejar a “educação das pessoas”, como se refere Bauman sobre o tema:

Tendo sido despojadas das vestimentas inferiores da tradição, as pessoas terão de ser reduzidas ao estado puro, prístino, do ‘homem como tal’, exemplar da espécie humana. Elas compartilharão apenas um atributo: a infinita capacidade de serem influenciadas, moldadas, aperfeiçoadas. Desnudas das roupas velhas e rotas, estarão prontas para se vestir de novo. Agora o traje será selecionado com cuidado, desenhado em detalhe e cortado á medida do interesse comum, tal como prescrito pela razão. A vontade dos desenhistas só deve ser restrita pela razão (BAUMAN, 2010, p. 100).

Se este é o ponto de onde falamos, se torna importante situar este tempo que é nosso, a contemporaneidade, não como algo definido, mas justamente o momento histórico que vive os desdobramentos modernos que hora analisamos no campo da educação, da pedagogia, da infância e da formação humana, portanto.

2.3 A modernidade como terreno fértil para a pedagogia

Como nos disse Bauman anteriormente, não é a modernidade que inaugura a educação, mas a educação, a pedagogia, a formação humana tornam-se um dos pilares da modernidade. Não que antes não houvesse pedagogia, não houvesse o ensinar e o aprender, mas é a modernidade que apresenta “uma revolução pedagógica” (CAMBI, 1999, p. 195). E nisto, há um ruptura com o passado e um novo ordenamento:

Os estudos da conformação da pedagogia moderna ou o estudo da conformação do discurso pedagógico moderno, é o estudo de uma ruptura em relação ao estado anterior de coisas referentes ao devir das ideias educativas. Mas sobretudo, é a análise de um novo ordenamento; é o olhar minucioso acerca de uma nova dispersão dos objetos anteriores e sobre o aparecimento de propostas discursivas e institucionais diferentes (NARODOWSKI, 1993, p. 62).

Era preciso melhorar as pessoas, conduzi-las de um estado primitivo para um estado civilizado. “A disciplina transforma a animalidade em humanidade. [...] A formação compreende a disciplina e a instrução”, diz Kant (1999, p. 13). Era preciso conduzir do lugar

estático (período medieval), para a emergência do sempre novo: “Da pastoral das almas ao governo político dos homens” (FOUCAULT, 2008a, p 305).

Tornar a escola um instrumento de conformação e confirmação de novos hábitos, valores, crenças e saberes. Apostar todas as fichas, portanto, na educação: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele” (KANT, 1999, p, 15). Quanto à pedagogia:

Com a modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas e (inúmeras) variáveis que ativam esse processo. Mas nasce também uma pedagogia social que se reconhece como parte orgânica do processo da sociedade em seu conjunto, na qual ela desempenha uma função insubstituível e cada vez mais central: formar o homem-cidadão e formar o produtor, chegando pouco a pouco também até o dirigente, como também nasce uma pedagogia antropológica-utópica que tende a desafiar a existente e a colocar tal desafio como o verdadeiro sentido do pensar e fazer pedagogia (como faz Comenius, como faz Rousseau) (CAMBI, 1999, p. 199).

Nasce a pedagogia como disciplina, portanto, com objeto e método. Herdeira de Descartes, assim como as demais disciplinas nascentes a partir do século XVI. Cambi ainda nos lembra que até 1789, o mundo moderno se organiza em torno dos processos de civilização (ELIAS, 1994), de racionalização (WEBER, 2005), de institucionalização (FOUCAULT, 2012) da vida social no seu conjunto. A educação cumpre papel relevante nestes processos, assim como cumpre sua função naquilo que nos define enquanto humanos: somos e devemos ser educados, formados, re-formados, moldados, civilizados, portanto. “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo (KANT, 1999, p. 11). Torna-se eminente a utopia de Comenius, qual seja: a necessidade de ensinar tudo a todos. Desse modo, a eminência do projeto moderno de, educar civilizando, e de civilizar educando. Assim, pode-se dizer que Comenius é absolutamente filho de seu tempo, do tempo da modernidade nascente.

A utopia à qual aspira Comenius sintetiza os elementos centrais sobre os quais se baseia qualquer pretensão pedagógica. O ideal educativo que Comenius persegue está condensado naquilo que ele denominou ‘o ideal pansófico’. Esse ideal encerra em si uma pretensão abarcadora, ‘todos têm que saber tudo; é assim que os educadores devem ‘ensinar tudo a todos’ (NARODOWSKI, 2004, p. 25-26).

Comenius inaugura assim, o ideal de uma “educação universal”, advoga em favor de uma escola comum onde todas as classes sociais sejam educadas. No campo político, a modernidade foi a responsável por idealizar e projetar utopias. “A Pedagogia moderna configura-se em torno de certos pontos de chegada, [...] A utopia é a capacidade estruturante

com a qual o pensamento pedagógico conta para construir seus próprios sujeitos” (NARODOWSKI, 2004, p. 26).

Se a consolidação deste projeto passava pelo constante aperfeiçoamento humano, sua evolução, e assim, sua contribuição para o progresso, a escola passa a exercer um papel fundamental nesta dinâmica. Sua missão passa por também colaborar no processo de civilizar, disciplinar e instruir. A partir do iluminismo, as “luzes da razão” deveriam chegar a todos.

2.4 O que fazemos com as crianças e a responsabilidade de educar

Mais do que estudar a “História da Educação” e sua importância “como disciplina fundadora das Ciências da Educação” (NÓVOA *apud* CAMBI, 1999), estudar a Pedagogia significa estudar a partir da Modernidade, aquilo que representa não mais apenas a tradição de saberes repassados. Mas sim, a elaboração e sistematização de saberes sobre as coisas do mundo a partir da proliferação do novo, resultante da abertura do ser humano moderno para a racionalidade científica que passa a produzir um novo modo de relação do homem com a natureza, com o tempo, com o trabalho e entre si mesmo, estabelecendo um novo modo de ser e estar no mundo.

Hoje, constatamos que não basta mais ao homem contemporâneo ter ao seu lado alguém que o ensine sobre as coisas do mundo. Que mostre a ele como este mundo é (ARENDRT, 2011). É preciso que este indivíduo compreenda que vive agora, num mundo em constante deslocamento (HALL, [1992] 2014), com inúmeras imbricações culturais (WIEVIORKA, 2006), com relações sociais que não mantêm sua forma por muito tempo e como que se liquefazem (BAUMAN, 2001), que são diariamente inovadas de tecnologias e, portanto, resta a este sujeito estar sempre em busca do conhecimento e aprendendo por toda a sua trajetória de vida.

Estudar a educação significa compreender que a História da Educação é, talvez, a história das formas de ensinar sobre as coisas do mundo segundo cada tempo a que pertençam. E que falar em história exige buscar aquilo que de forma significativa implicou no passado, mas que constituiu um enredo cujos desdobramentos são identificados no tempo presente.

Se ensinar era projeto da modernidade em curso, a complexidade desse projeto exige a necessidade de ampliar o campo da pedagogia frente à ampliação e complexidade das relações sociais de uma sociedade de massas. Exige também o questionamento das lacunas de um

projeto de formação humana único, de uma receita pronta da melhor forma de ensinar. E é dentro de um contexto de ideias, da melhor forma de fazer, de defesa de pontos de vista, de defesa de uma maneira e não de outra, que se encontram aqueles que pesquisam e defendem o terreno que consideram mais fértil para a aprendizagem, para a educação da infância, que conceituam, elaboram e praticam aquilo que passam a considerar como fundamento de sua base operacional diante da organização disciplinar e da pesquisa científica a qual se vinculam. Segundo Morin (2002, p. 37), “A organização disciplinar instituiu-se no Século XIX, principalmente com a formação das universidades modernas e desenvolveu-se no Século XX com o progresso da pesquisa científica”.

Quanto à pedagogia, ela possui uma característica diferente no processo de disciplinamento, de organização hierárquica dos saberes. Enquanto as outras disciplinas nascem dentro dos conceitos específicos de áreas de conhecimento e objetos específicos a estas áreas, a pedagogia tem como seu objeto a infância. Mas isto nada tem de facilitador para a pedagogia, porque diferente das disciplinas que a partir da infância incidem a formação humana a partir de objetos específicos das suas áreas, como exemplo a geometria dentro da matemática e tem diante de si uma criança ou um adolescente já com uma formação, a pedagogia responsabiliza-se, digamos, pela base operacional a partir da qual o estudante irá continuar sua aprendizagem.

É preciso que se destaque aqui então, dois aspectos da pedagogia. O primeiro diz respeito ao sentido semântico da palavra: pegar pela mão, conduzir do analfabeto para o alfabetizado. Ainda é com a primeira infância, com a criança pequena, com os “recém-chegados por natureza” (para lembrar Arendt), a responsabilidade maior da pedagogia. “A infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia”, afirma Narodowski (2004, p. 18). E ainda:

A pedagogia encontra na criança seu argumento irrefutável para intervir na educação e reeducação através da escola, para participar da formação de seres humanos e grupos sociais. Para o pedagogo, a infância é o passaporte para sua própria inserção em um futuro possível, futuro no qual os homens viveriam, em grande medida, de acordo com o que fora realizado por eles antes, nos anos de sua infância e conseqüentemente, nos anos de sua educação. [...] a pedagogia se erige com um ‘grande relato’ em estreita conexão com a narração de uma infância desejada em uma sociedade desejada (NARODOWSKI, 2004, p. 19).

E em tudo que desejamos, depositamos esperanças. Para finalizar este capítulo lembrando a instigação foucaultiana, “o que fazemos de nós mesmos”, é preciso considerar que o que fazemos de nós mesmos hoje não pode ser desvinculado daquilo que o projeto educativo atribuía como aposta na e pela educação. A racionalidade técnica, instrumental,

científica, nos prometia levar ao melhor dos mundos, a resgatar em nós o melhor que poderíamos ser.

Para refletir a contento a pergunta de Foucault, talvez tenhamos que nos perguntar também: o que a educação fez de nós mesmos? Considerando que somos também os responsáveis por apresentar o velho mundo aos recém chegados por natureza, também devemos perguntar: o que fazemos nós com as crianças? Como e com que estratégias corroboramos na genealogia que fará elas responderem no futuro, o que fizeram delas mesmo?

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e avinda dos novos e dos jovens. A educação e, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2011, p. 247).

Às vezes nos parece que o cômputo do tempo, diante dos tempos de cada um, nos prega uma peça. Pois vivemos nós adultos confrontando o nosso presente que é composto daquilo que fomos quando crianças e que hoje é passado, tendo que conviver paralelamente com quem é presente também, as crianças de hoje, em um mundo comum. Mas que representam a condição de um futuro, mas que por serem “seres em formação”, filhotes, estão sob nossa responsabilidade. Conforme Arendt (2011, p. 235), “A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo”.

Talvez por isso o presente necessite de tanta atenção e seja tão importante a reflexão de como educamos nossas crianças pequenas. Se um mar de possibilidade de investigação se descortina à nossa frente quando falamos de educação na contemporaneidade, assim como de dúvidas e incertezas, que nos lancemos a ele munidos de razão, mas também de sensibilidade. E que se deve haver um horizonte a ser perseguido, ele não está esperando ser encontrado lá no futuro, ele está ao nosso lado, esperando ser resgatado, bem no presente, e que são nossos, mas também do mundo, estes filhotes pequenos. Assim sendo, nos próximos capítulos avançaremos no debate sobre a concepção e a condição da infância, enquanto alunos mas também enquanto criança.

3. UMA PEDAGOGIA ESPECÍFICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Quantas linguagens há na criança? A etimologia de onde adotamos chamar infância sugere dirigir-se a esta fase da vida como àquelas sem fala, sem voz ativa, mas que apenas passivamente aguardam o momento da intervenção do mundo adulto. E que nesta intervenção pesa fortemente nossa herança de uma pedagogia que tende a não considerar a possibilidade de toda criança chegar a este mundo também como uma pesquisadora nata, com uma curiosa vontade de conhecer. E que mesmo ainda pequena, quando surgem todos os “Por quê?”, a criança se utiliza de todos os sentidos, corpo, percepções, palavras, sons e materiais na busca pelas respostas e pela compreensão dos fatos e fenômenos que se apresentam a ela na condição de alguém que recebe um mundo “já pronto” e que inerente ao crescer, inevitavelmente apropria-se deste mundo.

Como ocorre esta apropriação tem se mostrado historicamente mais como transmissão, ou seja, de um adulto que em tese já possui conhecimento para uma criança que apenas passivamente aguarda por recebê-lo, sem considerar que ela possa ou tenha algo a contribuir neste processo. Sugerir que a criança não tenha apenas uma, mas *Cem linguagens* como salienta Malaguzzi (1999), vai de encontro a toda uma tradição de entender a aceitar a forma de repassar o conhecimento às crianças, desde que iniciam nas instituições de educação infantil e em sua continuidade na educação básica.

Neste sentido, o capítulo inicia mostrando que a história da infância, da criança como sujeito, é recente, moderna, portanto. E que apesar de sua peculiaridade enquanto fato biológico natural, como fato social a infância sofre as variações da cultura e dos constantes debates em torno das contradições entre o cuidar e o educar, entre a criança como tábula rasa ou como detentora de um conhecimento nato, entre maior e menor intervenção no processo de ensino aprendizagem. Mas que quando falamos especificamente da educação da primeira infância, ou seja, de 0 a 6 anos, mostraremos em trabalhos de autores que voltam seus olhares para a especificidade da educação infantil dentro da pedagogia, que as bases das práticas educacionais na educação infantil hoje, constituem-se nas mesmas bases de disciplinamento e padronização impostas às crianças maiores. Que as possibilidades de uma maior participação das crianças pequenininhas, enquanto dotadas de múltiplas linguagens e com potencialidades não é evidenciada e nem facilitada quando esta é inserida desde bem pequena nos processos de padronização e escolarização.

Finalizaremos refletindo que pactuar com esta percepção da criança enquanto protagonista na relação de aprendizagem exige compreender e compactuar com uma pedagogia de participação em contraste com a pedagogia da transmissão, exige uma relação baseada na compreensão da criança como possuidora de “Cem Linguagens” e que, portanto, exige uma escuta atenta, gerando um processo de observação, escuta e negociação no ambiente escolar. Assim como exige um espaço que se torna um ambiente criado a partir dos registros e da documentação da produção das crianças. Incentivada e facilitada por uma relação horizontalizada entre as crianças e os educadores.

3.1. O lugar da criança: infância como fato biológico natural e infância como fato social⁵

Sempre que uma criança nasce, sempre que um novo ser humano vir ao nosso mundo de adultos aqui já instalados e adaptados, um fato biológico natural e inerente a acompanha, caracterizando-a assim como “filhote” pequeno, que chega e necessita de cuidados condizentes à sua fase progressiva de desenvolvimento físico. Ela não chega pronta, definida, acabada, precisando apenas da adequação ao espaço e ao meio. Ela chega como muito bem definiu o artigo 6º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “em *condição peculiar, como pessoa em desenvolvimento*”. Portanto, enquanto fato biológico, a criança precisa de cuidado e proteção para que sobreviva aos anos iniciais e desenvolva plenamente suas capacidades físicas, percorrendo etapas definidas pela faixa etária.

Se for consenso a ideia de infância como fato biológico e natural, é quando falamos em adequação ao espaço e ao meio em que vive que nos deparamos com a infância também como fato social. Assim, a infância “reflete as variações da cultura humana” (ROCHA, 1999, p. 30). Ou seja, histórica e socialmente falando, a compreensão do lugar da infância, daquilo que a constitui, do espaço que ela ocupa e daquilo que nós adultos consideramos que ela seja, possa, deva ou consiga fazer enquanto ator social varia ao longo da constituição civilizatória

5 Importa esclarecer que o sentido da expressão fato social aqui empregado não faz referência a expressão do modo como cunhada por Emile Durkheim (2007). Para o sociólogo, fatos sociais são maneiras de agir, pensar e sentir exteriores ao indivíduo, e dotadas de um poder coercitivo. São exemplos de fatos sociais: regras jurídicas, morais, dogmas religiosos, sistemas financeiros, maneiras de agir, costumes, etc. Segundo Emile Durkheim, os fatos sociais constituem o objeto de estudo da Sociologia, pois decorrem da vida em sociedade. O sentido em que aqui se emprega a expressão “fato social” remete a forma como o utiliza Rocha (1999, p. 30), para designar a existência, a constatação da infância enquanto um fato biológico tanto quanto ao longo de nossa constituição civilizatória ocidental também um fato social, produto das variações da cultura humana sobre a criança em si mesma e ao conceito de infância.

ocidental. Até a modernidade, não havia claramente uma distinção do lugar da criança no mundo que diferisse dos adultos, segundo Bauman,

[...] a mudança no tratamento das crianças veio justamente com a ‘descoberta’ da criança como uma criatura por si mesma e de um tipo um tanto diferente, dotado de atributos peculiares. Esta descoberta estava intimamente ligada à nova – e moderna – percepção da realidade social, que apresentava a carreira dos indivíduos humanos como o processo de ‘amadurecimento’, algo que não aconteceria por si mesmo, sem ajuda e não-supervisionado, não podendo ser deixado à mercê da sabedoria da natureza (BAUMAN, 1998. p. 178).

Embora não seja possível desconhecer as relações entre o biológico e o cultural na infância ao longo da história humana, até a modernidade não havia esta distinção clara e a criança nada mais era do que um adulto em miniatura. Uma das referências amplamente utilizadas para compreendermos o “nascimento” da infância é a obra de Philippe Ariès: “O estudo que o autor apresenta e que se ocupa das imagens da infância burguesa mostra como se dão as transformações do sentimento moderno de infância e família” (ROCHA, 1999, p. 33). Em sua constituição histórica e social, o nascimento da infância se caracteriza como um fato novo: “A descoberta da infância começou sem dúvida no século XII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII” (ARIÈS, 1981, p. 28).

A análise feita por Ariès problematiza como o conceito de infância se deu nas construções sociais de três períodos históricos: na Antiguidade, do século XIII ao século XVIII e do século XVIII à contemporaneidade. No primeiro período, segundo ele, a criança era considerada um adulto em miniatura por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil, ou seja, a criança se “ingressava na sociedade dos adultos”. “A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ARIÈS, 1981, p. 10).

Do século XIII em diante, conforme evidencia o teórico, ocorreu uma mudança na perspectiva de criança. Agora, a sociedade passa a prezar pela inocência da mesma, portanto, a separa da vida dos adultos ao enclausurá-la na instituição escolar sob vigia dos preceptores (professores).

[...] de uma forma definitiva e imperativa a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. Podemos compreendê-la a partir de duas abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser

misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. Essa separação e essa chamada à razão - das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado (ARIÈS, 1981, p. 28).

Por fim, o terceiro período é caracterizado pela consolidação do conceito de infância. Resguardado o lugar da infância no que concerne ao fato biológico e de proteção à sua fase “peculiar de pessoa em desenvolvimento”, a modernidade inaugura o debate da infância também como fato social, que reflete as variações da cultura e que emerge como categoria social.

Se a partir do final do século XVII, como afirma Ariès, há um movimento de reformadores sociais pela moralização dos homens, coube cada vez mais à Igreja e ao Estado esta tarefa. Neste sentido, não mais como anonimato, mas também como categoria social, a infância passa a refletir, sim, as variações da cultura humana: “as diferentes conformações que ela passa a adquirir refletem transformações histórico-sociais que assumem marcas bem definidas” (ROCHA, 1999, p. 30).

Sendo assim, uma das marcas mais evidentes e indiscutíveis quando falamos de infância a partir da modernidade é a escolarização. É certo que nós contemporâneos, herdeiros diretos desta tradição moderna de ordenamento social, se nos perguntarmos qual é o lugar da criança, prontamente responderemos que é a escola. Cada vez mais vinculamos a infância à escola, a educação e aos projetos educativos. É a modernidade que apresenta uma “revolução pedagógica” (CAMBI, 1999, p. 195). É a partir da modernidade que “a concepção de infância e a concepção de educação são associados à ideia da construção de projetos educativos” (ROCHA, 1999, p. 29). E ainda: “É possível considerar que o problema da educação surge a partir das concepções de sujeito que temos, bem como do que aspiramos que eles sejam. É sobre objetivos específicos que a educação se movimenta” (CAMOZZATO e COSTA, 2013, p. 169).

Quando nos perguntamos qual a concepção de criança, o que ela é, como ela é, nossa resposta sobre a constituição moderna de infância tende a estar vinculada a diferentes tipos de “construção” da criança pequena. Uma das maneiras de compreender a criança é vê-la como um reprodutor de conhecimento, identidade e cultura, entendida como *tábula rasa*, seria a

criança de Locke⁶. Sendo assim, aquilo que esta criança deverá aprender, os conhecimentos que ela deverá adquirir, já estão determinados e sancionados socialmente. Prontos para serem administrados, o desafio é fazer com que ela fique pronta para receber estes conhecimentos previamente respaldados pelos adultos, num processo de transmissão e reprodução. A criança é aquilo que ela virá a ser depois de processo de transmissão (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 64-65).

Outra construção da criança que os autores apontam é a imagem da criança como inocente. Esta é a ideia de infância como período da inocência. É a criança de Rousseau. Nesta concepção vincula-se, segundo os autores, à crença de que a criança tem uma natureza que nasce com ela, inata, como um ser que é naturalmente bom e deve ser protegida para que não sucumba aos males do mundo, aos apelos de uma sociedade corrupta e corruptível (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 66). Quase dois séculos depois de Rousseau, o também francês Freinet, “irá resgatar a esperança na criança em fazer frente à corrupção adulta. Para Freinet, pela educação será possível construir um novo amanhã, desde que as intervenções educativas se pautem nas ‘virtualidades humanas’” (FREINET *apud* ROCHA, 1999, p. 34). Desse modo, não há um consenso sobre a concepção de criança, pois segundo Rocha,

A pedagogia apenas traduz conceitos vindos da filosofia e elabora representações da infância como uma natureza contraditória: ao mesmo tempo inocente e má, imperfeita e perfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora. Entendo que nos dois sentidos a criança é identificada pelos critérios da insuficiência da razão e da experiência e subjugada à direção do adulto (1999, p. 35).

Embora concordemos que este momento não nos permita, e talvez nunca permitirá saber qual a verdadeira natureza infantil, e nos possibilite escolher a intervenção pedagógica correta entre maior atenção e maior controle, concordamos que a história da infância e de sua educação é a própria história da heteronomia da infância. É sempre de um adulto que parte para a criança características dominantes como tutela, subordinação e controle. E embora a modernidade inaugure o “nascimento” da infância, embora a infância emerja como categoria social ao longo deste processo até a contemporaneidade, ainda não consolida a criança como pessoa com agência, como protagonista. Nossa sociedade é constituída e pensada por e para adultos. “Na sociedade-centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua

6 O argumento da *tábula rasa* foi usado pelo filósofo inglês John Locke (1632-1704), detalhando a sua tese em seu livro, *Ensaio a cerca do Entendimento Humano* (1690). Para ele, todas as pessoas nascem sem conhecimento algum, e todo o processo do conhecer do saber e do agir é aprendido através da experiência, caracterizando assim o empirismo.

individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa” (ROSEMBERG, 1985, *apud* SILVA E SOUZA, 2009, p. 30).

Embora se compreenda aqui a importância de todo o aprofundamento teórico que deva ser dado à noção da “natureza infantil” diante da intervenção pedagógica moderna⁷, nosso objetivo acompanha os apontamentos feitos por Rocha (1999, p. 34-35) e o fato da pedagogia contemporânea ter assumido as dimensões contraditórias e que ao expressar um duplo sentido, acabam por dicotomizar a ideia de uma natureza infantil: por um lado sendo a criança um ser fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo, cabe a intervenção pedagógica inculcar regras, disciplina e transmissão de modelos. Por outro lado, a ideia de preservação preocupa-se em não destruir a “inocência original”, preservando sua natureza. Por esta perspectiva, diz a autora, a esperança, permanece lá no horizonte. “A função social de educar, (...) ainda é tomada pela pedagogia como sua maior tarefa. A infância como depositária das esperanças da sociedade futura, permanece no horizonte” (ROCHA, 1999, p. 34). Quanto ao presente e a infância, a já mencionada origem da palavra talvez nos dê algumas pistas de como as tratamos: as crianças são alguém com ausência de fala. E embora ocupando o lugar biológico ela já saiba se expressar por meio das palavras, ocupando o lugar social nós adultos continuamos tratando-a no seu presente ainda como alguém *infante*, sem fala, como sugere Lajolo:

Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que o nomeia e a estuda. [...] assim, por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não se ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar do sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (1990, p. 225-226).

Muito provavelmente não ocupamos o lugar da criança em nossos discursos pela dificuldade em conceber ou aceitar a ideia de que o protagonismo de ensinar não deva partir de nós adultos. Considerando que já estamos prontos, crescidos e “acabados” e assim, constituídos como fato biológico; assim como já incorporamos um conjunto de experiências vividas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais e, portanto, definidas como fato social, são as crianças, os ainda sem fala que devam silenciar para ouvir nossos ensinamentos sobre as formas de ser e estar no mundo, para que cumpram a promessa de serem o melhor

7As discussões a respeito da noção de “natureza infantil” e as perspectivas pedagógicas diante desta dimensão, podem ser melhor detalhadas em (NARADOWSKI, 1994), (NASCIMENTO, 1995), (CERISARA, 1990), (CHARLOT, 1979).

futuro, a partir de nossa responsabilidade de “repassarmos o velho mundo aos recém chegados por natureza” (ARENDDT, 2011).

Sobre a possibilidade de considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras de cultura (KUHLMANN Jr., 1997) e assim, talvez, dar palavra à infância (BECCHI, 1994); assim como reconhecê-las como alguém que possa ter, apesar de serem pequenininhas, alguma coisa para falar sobre o mundo é que se abre a possibilidade para pesquisarmos experiências no campo da educação infantil que mostram que, se há na educação infantil uma inevitável condução dos adultos como transmissão, pode haver práticas pedagógicas também a partir do agenciamento da criança como participação.

3.1.2 As possibilidades de uma pedagogia da infância

Siga-se a trajetória da fala sobre educação e sobre criança. Quanto à educação, o velho Kant, e esta herança iluminista-moderna nos acompanham: “o homem nada mais é do que aquilo que a educação faz dele”. Quanto à criança, o alerta é bem mais antigo e dizem vir de Pitágoras: Eduquem-se os meninos e não será preciso castigar os homens. Institucionalmente, a modernidade foi o período que levou mais sério a mensagem pitagórica. Na modernidade, a posição do homem frente ao que o cerca deixa de ser especulativa e passa a ser interpretativa -metodológica-manipuladora em uma proporção nunca antes sentida na história da civilização. Nas palavras de Bauman (1999, p. 15), a modernidade se caracteriza por essa postura de “projeto, manipulação, administração e planejamento” frente ao mundo.

Nesta visão moderna de mundo e ordenamento social, torna-se cada vez mais necessário uma sistematização dos saberes. Portanto, se educar as crianças era o, *o que fazer* o, *como fazer*, diz respeito a uma construção histórica, que não aconteceu e acontece naturalmente e não há como considerá-la pronta, Veiga-Neto diz que,

O conjunto de saberes que se reúnem sob a denominação de *Pedagogia* não é algo natural, algo que esteja aí no mundo e que tenha sido descoberto pela razão humana. (...) Como conjunto de saberes — saberes que dizem como se deve ensinar, como as pessoas aprendem, como devem funcionar as escolas para que a aprendizagem seja mais efetiva, quais os conhecimentos são mais relevantes para compor um currículo, como professoras e professores devem exercer seus ofícios, etc.—, a *Pedagogia*, na forma em que hoje a conhecemos, estruturou-se no mundo europeu a partir do século XVI (2004, p. 65, grifo do autor).

Embora muitos modelos, experiências e mudanças tenham ocorrido desde então, o *como fazer*, continua sendo tarefa inacabada. No início deste capítulo, mostramos que apesar de sua peculiaridade enquanto fato biológico natural, como fato social a infância sofre as

variações da cultura e dos constantes debates em torno das contradições entre o cuidar e o educar, entre a criança como tábula rasa ou como detentora de um conhecimento nato, entre maior e menor intervenção no processo de ensino aprendizagem.

Isto está caracterizado nas tensões contemporâneas em torno da imposição de significados a respeito do melhor modo de educar as crianças. Cuidar de cada criança como uma “sementinha” ou introduzi-la desde a mais tenra idade nos padrões de desenvolvimento fundamentados na dimensão educativa? Fugir desta dicotomia não parece ser assim tão simples.

Quando falamos do contexto brasileiro, Rocha nos lembra que nossa didática pré-escolar se deu sob bases dos precursores europeus que inauguraram proposições para a educação da criança como nos “jardins de infância” nos moldes de Froebel, tanto quanto também influenciadas por modelos como os de Montessori e Decroly, influenciados por uma psicologia do desenvolvimento, marcando uma intervenção pautada na padronização: “Neste sentido, *[as instituições de educação infantil]* não se diferenciaram da escola tradicional ao se constituírem como práticas de homogeneização. (...) mantiveram as mesmas intenções disciplinadoras das práticas escolares” (ROCHA, 2001, p. 28, grifo da autora). Desta forma, talvez seja importante compreender qual seria a diferença entre as instituições de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental apontadas pela autora,

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e pré-escola tem como objeto as *relações educativas* travadas num espaço de *convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 06 anos de idade (ROCHA, 1999, p. 58, grifo da autora).

Se educar passa a ser necessidade e consolida-se também como direito, diante de uma constituição familiar em que pais e mães são empurrados para o mercado de trabalho, além de educar, passou a ser atribuição da escola também cuidar dos pequenos. “As creches e as pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial” (BUJES, 2001, p. 14). A compreensão desta dupla função atribuída às instituições de educação infantil é relativamente recente e mostra como surgiram e caracterizaram-se as creches e pré-escolas. No Brasil, por exemplo, as instituições realizavam um trabalho denominado “assistencialista”, lembrando as práticas sociais ligadas à família e/ou hospital, e por outro, as que realizavam um trabalho

denominado “educativo” (CERISARA, 1999, p. 02). A autora alerta também para o fato de que esta “divisão” entre o cuidar e o educar permanecem presentes ainda hoje, muitas vezes separadas no discurso, mas visíveis nas práticas desenvolvidas no cotidiano das instituições de educação infantil:

Só que as creches e pré-escolas não são as casas das crianças, não são hospitais e nem devem ser escolas de ensino fundamental, mesmo que atualmente tenham o dever de partilhar com as famílias a responsabilidade pela educação das crianças menores de sete anos. A análise e debate em tomo desses tipos de instituições tomou possível constatar que esta dicotornização entre educar e assistir as crianças devia ser superada e avançar em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social (CERIZZARA, 1999, p. 03).

Seria possível então, “pensar nas orientações para a educação da criança de 0 a 06 anos, resultantes das diferentes formas de inserção social da família em instituições educativas, rompendo com os parâmetros pedagógicos estabelecidos a partir da infância em situação escolar?”, nos pergunta Rocha (1999, p. 46).

No Brasil, a partir da década de 1990, identificamos um campo de pesquisa e práticas pedagógicas em torno deste debate, mostrando a necessidade e as possibilidades de uma pedagogia construída especificamente para a criança pequena (FARIA, 1993; ROCHA, 1999; CERISARA, 2004; GONÇALVES, 2005). Estudos estes que defendem a especificidade da educação infantil, distanciando-se do modelo escolar da escola obrigatória e articulando os objetivos de cuidar e educar, sem hierarquizá-los. Que passam a garantir o direito de ser criança em seu próprio tempo, constituindo e consolidando assim uma “Pedagogia da Infância e da Educação Infantil” (ROCHA, 1999).

É importante esclarecer que quando falamos de Pedagogia da Infância e da Experiência de Reggio Emilia, não estamos falando da mesma coisa. Mas que a Pedagogia da Infância trata-se de um campo de estudos em que seus pesquisadores, levam em consideração as inúmeras influências e referências da Abordagem Italiana na Educação Infantil. A emergência do conceito de Pedagogia da Infância ocorreu primeiramente a partir da pesquisa de Tese de Doutorado em Educação de Ana Lúcia Goulart de Faria (1994), intitulada: O direito à infância. Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938). Posteriormente, Ana Lúcia orientou a Tese de Doutorado em Educação de Eloísa Acires Candal Rocha (1999), intitulada: A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Pesquisa a partir da qual foi cunhado o conceito de Pedagogia da Infância, resulta

de um mapeamento feito por ela de um conjunto de pesquisas sobre educação infantil e defendeu a Tese de que já tínhamos naquela época conhecimento acumulado para produzirmos uma Pedagogia.⁸ Como afirma Barbosa,

A consolidação de uma perspectiva pedagógica assim denominada: Pedagogia da Infância emerge de uma acumulação científica da área da educação que passa a criticar a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos. Rocha (1999) e Faria (2009) indicaram, a princípio, a Pedagogia da Infância como uma perspectiva de educação pública para a Educação Infantil (BARBOSA, 2010, p.2).

Esta disposição em ampliar o olhar para a criança como categoria geracional transcende o modo de ver o desenvolvimento infantil apenas pelo olhar da medicina, da biologia e da psicologia do desenvolvimento, mas amplia este olhar para os campos da Psicologia, das Ciências Sociais, da Educação Física, da Medicina, da Antropologia, da Filosofia, da Biologia, enfim, lançando um olhar para a criança a partir das inter-relações que ela estabelece para além das disciplinas isoladas, e mais próxima da interdisciplinaridade que as cerca no seu cotidiano e inserção social. Tendo como objeto de preocupação a própria criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais criativas, estéticas, expressivas e emocionais, Barbosa reúne em um *verbete* aquilo que caracteriza a criança pequena em sua potencialidade, peculiaridade e protagonismo e passam a apontar as características de uma pedagogia própria da infância,

[...] uma Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma *as crianças* como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma *a infância* como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia. A Pedagogia da Infância admite como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989). Nessa perspectiva de afirmação das crianças como sujeitos de direitos, exige a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da

⁸ Importante salientar que quando tratamos nesta pesquisa a respeito das tensões contemporâneas em torno da imposição de significados a respeito do melhor modo de educar as crianças, bem como a contextualização do conceito de Pedagogia da Infância enquanto campo de pesquisa e prática pedagógica, sua origem no Brasil a partir das pesquisas de Faria (1993) e Rocha (1999), assim como o alerta de que Pedagogia da Infância e a Abordagem de Reggio Emilia não sejam sinônimos, são abordados nesta pesquisa a partir da orientação e do parecer avaliativo escrito pelo professor examinador Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, na banca examinadora desta pesquisa, ainda na condição de projeto de qualificação, em dezembro de 2016.

infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores). Tomando como pressuposto que toda apropriação cultural e qualquer aprendizagem é resultado de uma relação social e partilhada de significados coletivos, indica propostas pedagógicas onde as interações, as brincadeiras, a ludicidade e as linguagens estejam vinculadas aos conhecimentos das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia (BARBOSA, 2010, p. 02).

Nesta perspectiva a infância ganha primazia e um protagonismo como sujeito de direitos. Em contrapartida a essa proposta da educação infantil, a corrente pedagógica que defende uma educação infantil voltada para o âmbito da escolarização, critica de modo contundente a Pedagogia da Infância, alegando que seus propósitos provocam processos de (des)escolarização da infância e a precarização do trabalho docente. Para Campos (2012), a Pedagogia encolhe-se quando a infância ganha primazia. E que colocar a criança em destaque significa deixar de dar importância ao currículo, à didática, o projeto pedagógico e a formação profissional dos educadores.

Arce e Jacomelli (2013) também fazem coro a essa crítica. No livro, *Educação Infantil versus Educação Escolar: Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*, as autoras debatem que não faz sentido a dicotomia entre educação infantil e educação escolar e defendem que a educação das crianças pequenas deva se organizar segundo a forma escolar e não se pautar por atividades livres que promovam o desenvolvimento espontâneo das crianças. Ainda nesta linha, defende Stemmer,

[...] acreditamos que a proposta de que a instituição de educação infantil deva ser tratada como instituição escolar, é não só procedente, como permite questionar as propostas pós-modernas que a colocam como um espaço de debates e conversas, negando o ato de ensinar, descaracterizando o papel do professor e tornando a criança uma abstração construída individualmente (STEMMER, 2006, p. 142).

Para Rocha, não é verdade que as práticas pedagógicas pensadas a partir do viés da Pedagogia da Infância neguem ou cerceiem o ato de ensinar. Suas pesquisas deixam claro que uma didática específica à primeira infância não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil, todavia,

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja, as suas cem linguagens (ROCHA, 2001, p. 30).

O conhecimento desta forma, para a autora, não é apenas o objetivo final da educação da criança pequena, mas:

[...] parte e consequências das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com os diferentes adultos (e destes entre si), este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma *Pedagogia da Infância, que terá como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais* (ROCHA, 2001, p. 30, grifo nosso).

Se ao contrário do que aponta Rocha acima, olharmos para a infância, para a educação infantil pelo viés da escolarização, encontraremos na criança pequena o *aluno*, aquele “sem luz”, e traremos para a pré-escola o modelo da escola fundamental, e assim, “as atividades com lápis e papel, a alfabetização ou a numeralização precoce, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e das distribuições das atividades, as rotinas repetitivas, pobres e empobrecedoras” (BUJES, 2001, p. 16). A infância desta forma segue a autora, “passa a ser nada mais do que um momento de passagem, que precisa ser apressado como, aliás, tudo em nossa vida”.

Sob a perspectiva da escolarização, mesmo tendo conquistado um espaço no mundo social, mais do que participar deste mundo, a criança continua com uma vida organizada basicamente em função das expectativas dos adultos. Aquela célebre pergunta que incitamos as crianças a responder desde que já consigam expressar suas primeiras falas, “o que você vai ser quando crescer?”, traz intrinsecamente a mensagem de que o que você vai ser quando crescer dependerá do quanto se empenhar desde criança. Mais escolarização, mais tempo na escola, mais técnicas, mais regras, mais e mais preparação para inserir-se quando adulto no único mundo que podemos dizer que temos e que somos, o mundo do trabalho e do consumo.

Mas qual a garantia que a criança tem de sucesso? Em nossa sociedade contemporânea, instável, efêmera e em contínua mudança, nos diz Bauman (2001), não temos garantia de nada. Ter direito à escola e a escolarização desde a primeira infância em nada garante um futuro promissor.

O ‘direito’ de compartilhar do mundo adulto, representa de fato a própria ausência de seu direito de infância, sobretudo da criança pobre. As mazelas do capitalismo compartilham com as crianças as condições de existência adversas ao mundo infantil e estas tem sua infância furtada do exercício do sonho e da liberdade, substituídos pela voracidade do mercado de consumo. Para uma imensa maioria resta a miséria e, na melhor das hipóteses, a conformadora inserção no mundo do trabalho, quase

sempre como membro desqualificado. [...] mesmo fora dos espaços informais, não são poucos os programas de governo que se proclamam educativos, que estabelecem oficialmente uma inserção ‘preventiva’ da criança no trabalho (ROCHA, 1999, 44).

Esta modernidade sólida, ordenada, planejada (BAUMAN, 1999), representada na dimensão antropológica do homem adulto, objetivo, racional, sistemático, promissor, que proclama que “tempo é dinheiro”, não pode haver espaço para uma dimensão antropológica da infância “como sujeitos que vivem um momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, as brincadeiras, as manifestações de caráter subjetivo” (BUJES, 2001, p. 17). E nos ensinaram em nossa infância que a subjetividade não cabe à objetividade do adulto sério, trabalhador e responsável. Que a subjetividade é ambivalente demais, e desta forma não nos ensinaram a conviver com a ambivalência diante da ordem moderna (BAUMAN, 1999, p. 9-11).

Sob esta perspectiva da tensão entre o melhor modo de ensinar as crianças pequenas e olhando para a trajetória construída na busca pela melhor forma de sistematizar ensino e aprendizagem, Corazza (2005, p. 11) nos questiona: “Nos dias de hoje nós, educadores, já temos condições teóricas e práticas de indagar – O que já sabemos e fizemos em Pedagogia e Currículo? O que, atualmente temos condição de fazer? O que, daqui pra frente, poderemos fazer com tudo isso?”. Sim, já fizemos muita coisa e sabemos outras tantas e não podemos negar ou destruir totalmente uma tradição, adverte Corazza. E nos instiga que se pode pensar o novo justamente a partir de uma tradição acumulada, de toda uma história que nos dá sustentação para isso.

As coisas, palavras, pensamentos, teorias, práticas educacionais não existem por si sós, não estão fixadas, eternas, universais. [...] conquista-se e reconquista-se o que se herda, para que assim se torne verdadeira nossa herança, com a qual faremos outras coisas, diferentes, inéditas, novidadeiras, para também deixá-las de herança àqueles que virão depois de nós. [...] Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas também abandonar, largar, gastar, e neste gasto, readquirir, retomar, para poder revitalizar (CORAZZA, 2005, p. 11-12).

Mas dizer que avançamos nas trilhas da educação, que sempre haverá mentes inquietas revendo o passado (tese), colocando em xeque o presente (antítese) e projetando um novo futuro (síntese) significa muitas vezes deparar-se com o novo. E deparar-se com o novo significa admitir que nossa trajetória como educadores constitui-se muitas vezes de bases sólidas em uma pedagogia da transmissão de um adulto/professor que sabe para uma criança, ou inocente ou vazia, que recebe. E desta forma talvez tenhamos que destruir o *Mito do adulto* (LAPASSADE 1963, *apud* CAMBI, 1999), e junto com ele a ideia da infância como incompletude, que pesou de modo determinante sobre a pedagogia ocidental. Destruir este

mito significa olhar para a criança e ver nela agência, protagonismo, possuidora de *Cem linguagens*. Admitir que ela possa ter cem linguagens, cem maneiras de se expressar significa antes de tudo ouvi-la nestas linguagens, significa dar palavra à infância:

[...] é necessário abandonar uma técnica da palavra aculturante na qual se enreda a infância, e passar ao exercício de um ouvido refinado, numa perspectiva de mútua construção – adultos e não adultos – de competências expressivas e comunicativas onde o registro não seja o da vigilância e da captura (...). E implica sobretudo práticas de encontro com a criança, com entantes reais e a estimulação da leitura da realidade que eles, diretamente, nos oferecem; colocar em questão o estereótipo do desequilíbrio e da unidirecionalidade de comunicação entre adulto e imaturo e admitir uma desinibição do ouvir, como a coragem de recolocar em questão o estatuto absoluto de nossa palavra e de seus já desgastados poderes (BECCHI, 1994, p. 83).

O que costumamos fazer com o sentido de infância é capturar, explicar, nomear e intervir. Reconhecer na criança não uma “menoridade” apenas, mas também a alteridade, o outro heterogêneo e diferente de nós diz Larrosa (1998, p. 232), “inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”.

Para pensar e aceitar a criança com competência participativa e com direito a essa participação, é preciso conseguir “penetrar a carapaça burocrática que protege a pedagogia transmissiva tradicional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 13), que recebemos como herança e sobre a qual construímos nossos edifícios conceituais e nossa práxis. Persistindo assim um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança de ser vista como competente e a ter espaço de participação.

Se a “práxis é o lócus da pedagogia”, segue Oliveira-Formosinho, chegamos assim, ao dilema que acompanha a pedagogia desde a sua *gênese*, pois a pedagogia “tem sido tomada ora como tecnologia, ora como ciência, ora como filosofia aplicada” (MAZZOTTI, 1996, p. 03). Concordamos que, “como ciência, a pedagogia terá por finalidade o esclarecimento reflexivo e transformador dessa práxis, ou seja, deixa de ser mero método para transformar-se em um pensamento sobre a prática educativa” (FRANCO *apud* GONÇALVES, 2015, p. 34-35). Ou seja, a prática então, deverá ser conduzida pela reflexão sistemática.

O segundo ponto diz respeito à importante discussão que inaugura Oliveira-Formosinho (2007, p. 14), ao apontar que a pedagogia é um espaço ambíguo “já não de um-entre-dois, a teoria e a prática, mas antes de um-entre-três, as ações, as teorias e as crenças”. De fato, segue Formosinho, a Pedagogia da Infância tem uma rica e diversificada herança já construída para pensar a criança como ser participante, para pensar uma pedagogia da participação em contraste com uma pedagogia da transmissão, mas o que assistimos, diz a

autora, é uma “esquizofrenia educativa em que se naturalizou a distância entre as propostas e a realidade pedagógica”.

Sendo assim, admitimos que nossas instituições de educação infantil enquanto *locus* das práticas pedagógicas são compostas de três vértices: teorias no primeiro, práticas no segundo, crenças e valores no terceiro. Diante desta triangulação praxiológica, “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para resignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14).

Cambi, contando a *História da Pedagogia* (1999), mostra numa extensa e rica obra os caminhos que a educação trafegou ao longo da história humana conhecida por nós. E que tudo que se construiu e pesquisou em educação foi delineando uma nova imagem da pedagogia, que passa a ser percebida,

Como saber complexo, que pode ser interpretado através de diversos paradigmas (ou modelos teóricos), que devem confrontar-se de forma articulado e dialética (não linear e plural). [...] o trabalho epistemológico nunca está completo de uma vez por todas, mas deve ser constantemente retomado, revisto, considerando cada abordagem como provisória e sempre *sob judice* (CAMBI, 1999, p. 637, grifo nosso).

Se há uma crença, um valor, há um modo de acreditar no modo de fazer há também uma zona de conforto que nos mantém atrelados aquilo que aprendemos na teoria (naquilo que me ensinaram), mais as crenças e valores (como eu vejo a criança? como eu vejo os processos educativos?) e está composto minha prática como educador. E talvez seja neste ponto que se encontre a dificuldade pedagógica de admitir o novo, de admitir o processo dialético da mudança, de novos modelos, novos paradigmas, e principalmente uma nova postura diante da criança pequena. É preciso, “fazer a desconstrução do ‘*sempre fiz assim...*’, ‘*sempre vi assim...*’, ‘*aprendi assim...*’, ‘*já foi assim o meu jardim-de-infância...*’. Qual é o valor deste ‘*assim*’? Precisamos de pensar!” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 138, grifo da autora). Quem sabe então, “pensar de outro modo”, como sugerem Veiga-Neto e Lopes:

O “pensar de outro modo” não é, absolutamente, um ir adiante do que já se pensa. Isso significaria situar o pensamento numa dimensão e ir alargando-o ou preenchendo os vazios deixados por aquilo que ainda não foi pensado. [...] O sentido que se dá ao “pensar de outro modo”, a saber, o desterritorializar o pensamento, isso é, arrancar o pensamento da dimensão do pensável em que ele se encontra e lançá-lo em busca de outras dimensões. Assim, o “pensar de outro modo” é sempre uma viagem para fora, cujo roteiro dificilmente já se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe. Como que para tornar tudo mais difícil – mas, ao mesmo tempo,

mais excitante –, viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro (2010, p. 09).

Pensar, refletir a prática de outro modo significa voltar ao argumento de Corazza e admitir que “Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas também abandonar, largar, gastar, e neste gasto, readquirir, retomar, para poder revitalizar”, (2005, p. 13). Com relação a Pedagogia da Infância, só desta maneira talvez seja possível o desenvolvimento de uma cultura pedagógica que se desenvolva com a infância, diferentemente de uma cultura pedagógica que se impõe à infância.

Concluimos este capítulo elencando estes dois campos em disputa na luta pela imposição de significados em torno da melhor maneira de educar: se através de uma educação pelo viés da escolarização diante da imposição de significados objetivos e dos saberes historicamente construídos, validados e impostos pela transmissão desde as creches e pré-escolas. Ou se uma pedagogia baseada na construção mútua de conhecimentos com base na relação conjunta de aluno e professor, respeitando com base na participação e na escuta o agenciamento da criança, embora ainda bem pequenininha, nos processos de construção do conhecimento e apropriação dos saberes, mas também da relação desses saberes com o lócus social, cultural, histórico e diverso que compõe as relações sociais.

Embora concordemos que este momento não nos permita responder qual seria então a melhor maneira das crianças pequeninhas se apropriarem dos saberes do mundo e assim, sabermos escolher a intervenção pedagógica correta entre maior atenção ou maior controle, concordamos que a história da infância e de sua educação é a própria história da heteronomia da infância. É sempre de um adulto que parte para a criança características dominantes como tutela, subordinação e controle. E embora a modernidade inaugure o “nascimento” da infância, embora a infância emergja como categoria social ao longo deste processo até a contemporaneidade, ainda não consolida a criança como pessoa com agência, como protagonista. Nossa sociedade é constituída e pensada por e para adultos. “Na sociedade-centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa” (ROSEMBERG, 1985, *apud* SILVA E SOUZA, 2009, p. 30).

Talvez seja por esta perspectiva de desenvolvimento, mas também de rompimento para a reconstrução das teorias construídas em educação que esta pesquisa analisa a Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância e pesquisa elementos dessa experiência que possam apontá-la como um novo paradigma na educação infantil e assim nos ajudar a fazer a melhor escolha de como educar nossas educar nossas crianças pequenas. A

experiência italiana de educação infantil capitaneada por Loris Malaguzzi se propõe a vir como contraponto ao histórico da educação marcada pela transmissão e passividade da criança diante da imposição adultocêntrica. É o que analisaremos no próximo capítulo.

4 A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Neste capítulo faremos uma contextualização histórica da educação infantil no Norte da Itália, buscando compreender o cenário social, político e social de onde emerge a filosofia e a prática pedagógica daquilo que virá a ser reconhecido como Abordagem ou a Experiência de Reggio Emilia na educação infantil, e que fazem a cidade de Reggio Emilia (onde Malaguzzi inicia seu trabalho como professor de educação infantil), ser mundialmente reconhecida como cidade educadora de primeira infância.

Compreenderemos que, no início desta jornada, os educadores da cidade de Reggio Emilia, a partir de Loris Malaguzzi, sentem que havia a necessidade de rever as práticas pedagógicas e principalmente o olhar para as crianças pequenas. Onde a educação deveria liberar a energia e as capacidades infantis e promover o desenvolvimento harmonioso da criança como um todo, em todas as áreas – comunicativa, social, afetiva e também em relação ao pensamento crítico e científico. Para compreender melhor esse novo olhar para a criança e essa nova postura, exige conhecer melhor sobre o responsável por delinear a prática pedagógica adotada pela cidade de Reggio Emilia e o capítulo segue então, mostrando a gênese da *abordagem italiana* a partir da filosofia de Loris Malaguzzi.

Na sequência, veremos mais detalhadamente que o olhar para a criança assim como o faz Malaguzzi e os educadores de Reggio, significa adotar uma pedagogia da participação e da escuta atenta das crianças. Admitir a criança como alguém que possui potencialidades, *Cem linguagens*, como prefere Malaguzzi, significa uma construir uma nova relação entre adultos e crianças, naquilo que compreende os espaços, tempo de aprendizagem e relação com os pais e a comunidade.

4.1 Contextualização histórica da educação infantil na Itália

A filosofia e a prática pedagógica daquilo que virá a ser reconhecido como Abordagem ou a Experiência de Reggio Emilia na educação infantil, surge a partir de um cenário pós Segunda Guerra Mundial onde Malaguzzi passa a analisar a necessidade de rever as práticas e principalmente o olhar para as crianças pequenas. Mas esta tarefa somente seria possível na medida em que sugeria mexer com algumas bases estruturantes na maneira como a educação da primeira infância era vista e tratada até então: Aprender enquanto se ensina; a escola ir ao encontro dos pais e solicitar sua ajuda, ou seja, a escola e a comunidade formam uma parceria indissociável para o processo de ensino e aprendizagem, e um dos mais importantes, que as

coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças (MALAGUZZI, 1999, p. 61).

Acreditamos que seja importante, mesmo que de forma breve, fazer uma contextualização histórica da Educação Infantil na Itália para que, em seguida, possamos falar em especial da Experiência de Reggio Emilia na Educação Infantil e de sua especificidade, dos aspectos inovadores com relação a ambiente, currículo, formas de gestão e concepções filosóficas em que se desenvolve a experiência da educação da primeira infância nesta cidade e em outras na região da Emilia Romagna, no norte da Itália a partir de 1945.

Na Itália, o sistema educacional público sempre esteve muito ligado à direção da Igreja Católica, segundo Edwards (1999, p. 30) “historicamente, a educação precoce na Itália tem sido uma presa da emaranhada teia de relações entre a Igreja e o Estado”. O rompimento do monopólio da Igreja Católica sobre a educação da primeira infância italiana só começa após o fim da Segunda Guerra Mundial.

Por volta de 1820, no nordeste e no centro da Itália, surgem as primeiras instituições de caridade para crianças. A preocupação de fundo era com os pobres e a intenção era diminuir a criminalidade e melhorar a qualidade de vida da população. Já começam a surgir programas financiados por setores públicos e privados para as crianças pequenas. Surgem instituições que já aparecem como precursoras dos dois principais programas de educação pública para a primeira infância oferecidos atualmente na Itália: os centros para a primeira infância (Asilo Nido⁹), atendendo bebês dos 03 meses aos 3 anos, e as escolas pré-primárias (Scuole dell’ Infanzia), atendendo a crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Para filhos de mães trabalhadoras, muitas creches surgem financiadas pelos donos das indústrias dentro das próprias fábricas.

Após a unificação do Estado Italiano, essas instituições continuaram se desenvolvendo com dificuldade e o apoio por fundos públicos chega apenas ao final do século XIX. A ideia de afastar-se do auxílio da caridade e voltar-se para prevenção e assistência culmina na aprovação da lei nacional para a “Proteção e Assistência à infância”, em 1925. No início do século XX, a Itália tornava-se industrializada e a educação na primeira infância se fortalece com a criação de escolas de treinamento para professores de crianças pequenas e com o estabelecimento do método de Maria Montessori na “Casa das Crianças”. No entanto, o regime fascista o derruba em 1922 e proclama como método estatal o definido pela Igreja

9 Nido em italiano quer dizer “ninho”.

Católica. Na década seguinte, 60% das escolas pré-primárias eram dirigidas por ordens religiosas. A Organização Nacional para a Maternidade e Infância (ONMI) foi criada e organizou os centros infantis com modelos médico-sanitários, com foco no cuidado e alinhados à política de crescimento populacional do país (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 30-32).

Após tantos anos sob o Fascismo, com a Igreja Católica com menos poder para interferir e com o governo estatal passando por uma reorganização, em um curto período após o término da Segunda Guerra mundial, 1945-1946, as pessoas tomaram muitas iniciativas por suas próprias mãos e surgem, amparadas numa forte tradição de iniciativa local, tentativas espontâneas para o estabelecimento de escolas coordenadas pelos pais. É neste cenário que surge a primeira escola no vilarejo de Villa Cella, distante poucas milhas da cidade de Reggio Emilia.

Juntando e vendendo os espólios da guerra (tanques, caminhões e cavalos deixados pelos alemães que bateram em retirada), juntando tijolos dos destroços de casas e prédios destruídos, as pessoas decidem construir e operar uma escola para crianças pequenas. Loris Malaguzzi (1920-1994), jovem pedagogo na época, ouve falar da iniciativa e segue até lá de bicicleta, junta-se a iniciativa e se torna o professor da escola. Um aprofundamento da consolidação desta iniciativa, e a intensa participação de Malaguzzi – que irá se tornar historicamente reconhecido como precursor das experiências pedagógicas de Reggio Emilia – aprofundaremos na próxima seção deste capítulo.

A partir dos anos de 1950, inicia-se uma conscientização da urgência de uma educação precoce de qualidade por parte de muitos pais e educadores. Os escritos recém-traduzidos de educadores progressistas como Celestin Freinet e John Dewey chegavam à Itália. Em 1951 forma-se o Movimento de Educação Cooperativa (MEC). Organizado por professores, entre eles Malaguzzi, e liderados pelo educador Bruno Ciari, o grupo tinha como objetivo aplicar as técnicas de Freinet. Partilhando de concepções educacionais parecidas, ajudando a formular muitas de suas ideias, não só teóricas, mas também sobre o aspecto físico da educação, o grupo acreditava que:

[...] a educação deveria liberar a energia e as capacidades infantis e promover o desenvolvimento harmonioso da criança como um todo, em todas as áreas – comunicativa, social, afetiva e também em relação ao pensamento crítico e científico. Ciari incitava os educadores para que desenvolvessem relacionamentos com as famílias e encorajassem comitês participativos de professores, pais e cidadãos. Argumentava que deveria haver dois, ao invés de um professor em cada sala de aula, e que a equipe deveria trabalhar em conjunto, sem hierarquia. Ele acreditava que as crianças deveriam ser agrupadas por idade, durante uma parte do

dia, mas mesclar-se livremente durante outra parte, e desejava limitar o número de crianças por sala de aula a 20 (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 33).

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, multiplicam-se os movimentos sociais pedindo o fim da seletividade e da discriminação por classe social no sistema educacional de escolas, movimento de mulheres trabalhadoras feministas e o movimento estudantil impondo suas exigências através de inúmeros protestos exigindo por melhores serviços sociais, escolas e cuidados infantis. E este contexto de reivindicações sociais presencia uma paisagem social em transformação e a conquista legislativas notáveis recompensando os educadores e sua visão sobre educação e cuidados infantis engajados nesta luta:

O intenso debate cultural e político e as lutas ocorridas entre 1968-1972 resultou na Lei 444 da Escola Infantil Pública, na Lei 1044 intitulada ‘plano quinquenal para a instituição de creches municipais com o concurso do Estado’, na Lei 1204 sobre a ‘tutela das mães trabalhadoras’, na Lei 820 a respeito do período integral no Ensino Fundamental”. [...] Com a Lei Nacional n. 1044 de 06 de dezembro de 1971, nasce a creche pública na Itália (FINARDI, 1993, *apud* ANDREETTO, 2014, p. 44).

Desde então, o sistema de educação infantil italiano segue se aperfeiçoando e a região de Emilia Romagna continua sendo uma das mais inovadoras, mas muitas outras regiões estabeleceram sistemas de educação municipal de primeira infância de alta qualidade, como a Toscana, a Lombardia, Trentino, Piedmont, Veneto e Liguria. Mas, a “característica que distinguiu a cidade de Reggio Emilia ao longo dos últimos anos foi seu *contínuo e alto investimento e envolvimento na educação para crianças de 3 a 6 anos*, mesmo enquanto atendia ao grupo de 0 a 3” (EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G, 1999, p. 34, grifo nosso).

O grifo acima se justifica para compreendermos o desenvolvimento daquilo que veio a ser conhecido e consolidado mundialmente como Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Sua concepção pedagógica, curricular, filosófica, organizacional, pedagogia relacional e sua adaptabilidade na escola democrática, seu marco epistemológico, concepção curricular, relações entre as crianças, educandos e família, passa sim, pelo contínuo e alto investimento, mas parece ser o *envolvimento* dos adultos (educadores, pais, profissionais e comunidade) com as crianças pequenas que fazem com que a cidade de Reggio Emilia apresente um sistema municipal de educação para a primeira infância que vem sendo referenciado e recebendo reconhecimento internacional. Para Gardner,

O sistema de Reggio pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado

(...) a comunidade de Reggio, mais do que a filosofia ou o método, é a conquista central de Malaguzzi. Em nenhum outro local do mundo existe tamanha relação harmoniosa e simbiótica entre a filosofia progressiva de uma escola e suas práticas (GARDNER, 1999, p. X).

Sendo assim, a Abordagem de Reggio Emilia é resultado da construção histórica de uma escola secular, que nasce num pequeno vilarejo, que primeiramente é proposta e concretizada pelos pais e pela comunidade. E que somente mais tarde é assumida pelo Estado, que se estende por toda uma região, centraliza sua estrutura de difusão de teorias para o mundo a partir da cidade de Reggio Emilia e concretiza-se em um conjunto de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. Um modelo de educação para a primeira infância que tem Loris Malaguzzi como idealizador, precursor, atuante e defensor de uma pedagogia que propõe respeitar e promover na criança as suas *Cem linguagens*. As suas “cem possibilidades” de interagir na complexa mediação entre adultos e a infância naquilo que diz respeito a apropriação dos saberes do mundo, e na tarefa também nada simples, que cabe aos adultos na odisseia de repassar “o velho mundo aos recém-chegados por nascimento”, para lembrar Arendt. Portanto, são estas características que conheceremos mais detalhadamente a partir de agora.

4. 2 Loris Malaguzzi e a gênese da Abordagem de Reggio Emilia

Para conhecer melhor como se desenvolveu a Educação Infantil na cidade de Reggio Emilia até chegar ao grau de excelência reconhecida mundialmente, devemos contar de forma paralela a história de Loris Malaguzzi, o responsável por delinear a prática pedagógica adotada pela cidade.

Loris Malaguzzi nasceu em 23 de fevereiro de 1920, na cidade de Corregio. Sua história e seu papel na experiência da educação infantil no norte da Itália começa na primavera de 1945, seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial, quando ouviu que em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, próximo a cidade de Reggio Emilia onde residia e lecionava, as pessoas haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas. Malaguzzi logo se apresentou como professor e foi convidado a trabalhar com a equipe. Uns poucos caminhões, cavalos e um tanque de guerra foram vendidos para juntar dinheiro para começar a construção. Com areia do rio e tijolos das construções arrasadas pela guerra, trabalhando a noite e nos domingos, homens, mulheres e jovens erguem a escola.

Logo, outras escolas foram abertas na periferia e nos bairros mais pobres da cidade (MALAGUZZI, 1999, p. 59-60).

Após sete anos lecionando em uma destas escolas, o jovem professor primário busca expandir teoricamente seus horizontes acerca daquilo que o intrigava nas relações de ensino e aprendizagem que conhecia até então. Resolve ir para Roma cursar Psicologia e decide sair do seu emprego:

O trabalho com as crianças fora gratificante, mas a escola, operada pelo estado, continuava seguindo seu próprio curso, aderindo à sua estúpida e intolerável indiferença para com as crianças, à sua atenção oportunista e obsequiosa para com a autoridade e à sua esperteza auto-aproveitadora, empurrando um conhecimento pré-embalado (MALAGUZZI, 1999, p. 60).

Quando retorna para Reggio Emilia como pedagogo e agora também como psicólogo, funda um centro de saúde mental para crianças com dificuldades na escola, com fundos oferecidos pela cidade, trabalhando de manhã neste centro e à tarde e à noite nas escolas operadas pelos pais. Deste modo, Malaguzzi começa a observar que os professores destas escolas possuíam uma motivação excepcional, mas que muitos problemas se apresentavam, como a dificuldade de conciliação da língua padrão italiana e o dialeto local, a subnutrição das crianças e a própria formação dos professores que vinham de formações diferentes, já que haviam estudado em instituições católicas ou em outros colégios privados. Então, relata Malaguzzi,

Juntei-me a esses professores e comecei a trabalhar com as crianças *ensinando-lhes enquanto nós mesmos aprendíamos*. Logo percebemos que muitas delas tinham problemas de saúde e estavam subnutridas. *Pedimos ajuda aos pais*, mas descobrir um modo como pudéssemos cooperar efetivamente revelou ser a tarefa mais difícil – não pela falta de determinação, mas pela falta de experiência. Estávamos rompendo com os padrões tradicionais. [...] Utilizamos todos os nossos recursos – o que não foi difícil. Mais difícil foi a tarefa de aumentar nossos recursos. E mais difícil ainda foi predizer como usá-los com as crianças. Informamos às mães que nós, exatamente como as crianças, tínhamos muito que aprender. Um pensamento simples e confortador veio em meu auxílio: *que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças* (MALAGUZZI, 1999, p. 61, grifo nosso).

Se for com as próprias crianças que construímos o processo de ensino e aprendizagem, só haverá conhecimento se ouvirmos as crianças naquilo que elas podem nos apresentar e surpreender, se vemos na criança o outro, o outro diferente de nós, não em falta, mas em potencialidade.

Na década de 1950 e 1960, Malaguzzi era um leitor ativo, com aguçada curiosidade e aprofundamento nas teorias psicopedagógicas gestadas por Piaget, Vygotsky e Dewey que ainda nem tinham sido traduzidas na Itália. Participava de seminários em Genebra e de grupos

de discussões diretamente no grupo de Piaget. Na Itália, mantinha discussões com pedagogos como Maria Montessori, as Irmãs Agazzi, Bruno Ciari e todo o movimento ativista de educação da época. “Nos anos 60, emergiu na Itália uma nova consciência envolvendo a educação das crianças pequenas” (GANDINI, 1999, p. 69). Segundo Malaguzzi, este movimento surge depois de 20 anos de isolamento dos estudos das ciências sociais sob o fascismo.

Os trabalhos de John Dewey, Henri Wallon, Edward Chaparède, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vygostky e, posteriormente, também Erik Erikson e Urie Bronfenbrenner tornaram-se conhecidos. Além disso estávamos lendo *The New Education*, por Pierre Bovet e Adolf Ferrière, e apresentando sobre as técnicas de ensino de Celestine Freinet na França, sobre o experimento educacional progressista da Dalton School de Nova Iorque, e sobre as pesquisas de Piaget e colegas em Genebra (MALAGUZZI, 1999, p. 69).

Além destas influências, Malaguzzi relata uma gama de autores que influenciaram no surgimento e na consolidação da Abordagem Reggioiana da educação infantil. No início dos anos 1950 foram Rousseau, Locke, Pestalozzi, Froebel, a escola ativa de Bovet e Ferrière, Dewey e a escola de Chicago. Posteriormente, Decroly, Gramsci, Freinet, Wallon, Cleparède, Makarenko, Piaget, Wertheimer, Vygostski, Bruner, Freire, Fromm, Bronfenbrenner, Maslow, Roger e Hawkins. Nos anos 1980, Malaguzzi relata as seguintes referências: Carr, Gardner, Kagan, Shaffer, Kaye e as múltiplas correntes de pensamento da psicologia social e das teorias da complexidade de Bateson, Morin, Prigogine, Varela e das neurociências.

O que chama a atenção em Malaguzzi com relação às referências e fontes teóricas apontadas, é que quando perguntado como nasce a experiência, de onde vem e quais são as fontes que os inspiraram, diz que é fato que ideias e práticas educativas só podem nascer de modelos oficiais, teorias e experiências que nascem de algum autor; mas que enquanto sujeitos da educação, além das teorias que norteiam, também somos provenientes de uma cultura e estamos incluídos na história, nas doutrinas, nos eixos políticos, econômicos, científicos e humanos, com os quais é sempre necessário abrir uma negociação e formar uma convivência que nem sempre é simples e fácil (MALAGUZZI, 2011, p. 41-42).

Neste aspecto, Malaguzzi deixa transparecer suas raízes epistemológicas pós-modernas, ou como prefere Bauman quando se refere a pós-modernidade,

A pós-modernidade é a modernidade que atinge a maioria, a modernidade olhando-se a distância e não de dentro, fazendo um inventário completo de ganhos e perdas, psicanalizando-se, descobrindo as intenções que jamais explicitara, descobrindo que elas são mutuamente incongruentes e se cancelam. A pós-modernidade é a modernidade chegando a um acordo com a sua impossibilidade,

uma modernidade que se auto monitora, que conscientemente descartada o que outrora fazia inconscientemente (MALAGUZZI, 1999, p. 288).

Neste sentido, Malaguzzi não descarta as certezas que o saber sistematizado apresenta, mas não mais credita neles as apostas de certeza numa ciência neutra, positiva e salvadora por ela mesma. Que é preciso então, um equilíbrio entre as certezas científicas e as práticas sociais, como ele aponta:

É importante que a pedagogia não se encontre prisioneira de grande e demasiadas certezas. É necessário que esteja disposta a dar conta da relatividade de seu poder, das enormes dificuldades que existem para traduzir na prática as ideias. Piaget já nos advertia que os erros e os males da pedagogia provêm de um inadequado equilíbrio entre dados científicos e as aplicações sociais (MALAGUZZI, 2011, p. 42).

Mas isto não significa que Malaguzzi não se preocupasse com a sistematização dos saberes, não escrevesse ou não reconhecesse a importância da teoria. Para além de um pedagogo que por mais de 50 anos vive, investiga, projeta e realiza experiências concretas na educação da primeira infância em Reggio Emilia, Malaguzzi foi um reconhecido diretor teatral, também dirigiu como jornalista a redação reggiana do *II progresso di Italia*, escrevendo mais de 150 artigos com diversos temas: cultura, crítica teatral e cinematográfica, música, esporte, história, crônicas e poemas (HOYUELOS, 2011, p. 9).

Loris Malaguzzi morre em 1994, mas deixa como legado esta concepção de criança como agência, possuidora de *Cem linguagens*, e consolida um sistema municipal de educação para as crianças de 0 a 6 anos que se torna referência para o mundo quando falamos em educação infantil e que continua evoluindo, não se tratando de um modelo estático com um conjunto codificado de teorias e práticas. “Para Loris Malaguzzi, era especialmente difícil colocar o seus pensamentos no papel, visto que eles passavam por mudanças constantes em seus esforços em definir e conquistar respeito para a cultura das crianças e do papel de educadores” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.v). Sendo assim, concretiza aquilo que muitos consideram ser na educação um dos maiores desafios: aliar teoria e prática. Malaguzzi, portanto,

Diferencia-se de outros pensadores clássicos das pedagogias da infância, de um lado por sua atuação na administração pública (ele foi secretário de educação do município de Reggio Emilia no norte da Itália) e, de outro, por ter uma escassa produção escrita sobre seus inúmeros avanços conceituais na formulação e na implementação de políticas, práticas pedagógicas e formação de professores e profissionais que atuam na área da educação infantil pública mantendo uma permanente conexão entre teoria e prática (FARIA, 2007, p. 279).

E esta conexão entre teoria e prática e a opção por não escrever grandes obras pedagógicas ou escrever algo definitivo, vinha de sua necessidade de estar sempre ajustando a teoria e seus escritos para que sempre estivessem ligados a atualidade social e política sobre o que ele queria criticamente intervir, com o objetivo de que fosse mais efetiva, sobre tudo com os direitos e as necessidades da infância e de sua cultura peculiar (HOYUELOS, 2011). Ainda sobre a produção teórica de Malaguzzi, segue dizendo Hoyuelos,

[...] não tem escrito (de forma tradicional grandes obras pedagógicas). É como e não quisesse que seu pensamento –sempre em forma fluente- ficasse atado em um modelo fechado, em uma jaula de ferro. Muitos de seus escritos estão ligados – através de editoriais das revistas que dirigiu -Zerosei y Bambini- para a realidade do momento (HOYUELOS, 2011.p. 15).

E esta filosofia de Malaguzzi continua representada contemporaneamente pelos educadores que seguem a diante suas propostas pedagógicas, como nos mostram Edwards; Gandini e Forman, quando relatam sobre a “incompletude” ou a abertura do trabalho com as crianças em Reggio Emilia:

Jamais se chega a um estágio em que os educadores de Reggio dizem: ‘Agora está pronto, não vamos mais pensar em mudanças. (...) Exatamente assim, o trabalho educacional em Reggio Emilia nunca se torna fixo e rotineiro, visto que está sempre sendo reexaminado e experimentado. Por esse motivo, os educadores de Reggio se recusam a usar o termo *modelo* quando falam sobre sua abordagem, optando por ‘nosso projeto’ ou ‘nossa experiência’ (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 30-31).

Portanto, por toda a sua construção e legado, Malaguzzi tornou-se promotor de uma filosofia da educação inovadora, criativa, capaz de valorizar o patrimônio de potencialidades e recursos que emergem das diferentes com linguagens das crianças, ele revoluciona o conceito de infância como ‘pré-pessoa’, apenas como um vir a ser adulto; coloca a criança como protagonista em um mundo adultocêntrico (FARIA, 2007). Para o pedagogo, manter a distancia entre as crianças e os adultos, entre os direitos e as responsabilidades dos adultos, “é uma fronteira que, na verdade, contribui para estabilizar e a mitificar a inutilidade, a impossibilidade de dar um rosto para a infância, e a propor à ela – segundo Lacan- como um ser que flutua, que se perde e que desemboca em nada” (MALAGUZZI, 2011. p. 18-19).

Será preciso então dar crédito e instrumentos as crianças. Tirá-las, segundo Malaguzzi, da montanha de detritos, prejuízos, retóricas e distorções que cerceiam suas potencialidades, ao mesmo tempo que revelam suas conexões com contextos filosóficos, históricos, familiares, sociais, etc. Não é uma tarefa simples, pois muitas vezes, será preciso contradizer regras, hábitos e certezas ‘científicas’, e abandonar todas as técnicas e artes da velha vigilância, das

assimetrias moralizadoras e da dominação, para uma mudança marcada pela construção mútua e uma contínua reinvenção, onde os vínculos se estabelecem em uma cultura da relação, com um diálogo criativo com os recursos disponíveis (MALAGUZI, 2011).

Isto só será possível se compreendermos um dos pontos principais da filosofia da experiência com a Educação Infantil italiana. Nas palavras de Malaguzzi,

Se tem compreendido que nossa opção, ou melhor, um dos pontos principais nossa filosofia, coincide com essa imagem de criança que temos esboçado desde o início. Uma criança que, desde o seu nascimento, deseja sentir-se patê do mundo, usando ativamente uma complexa (porém não valorizada) rede de capacidades e de aprendizagens, sendo capaz de organizar relações e mapas de orientação pessoal e interpessoal, social, cognitiva, afetiva e, inclusive, simbólica (MALAGUZZI, 2011. p. 20).

A partir dessa concepção de infância e dessa filosofia com relação às relações do adulto para com a criança é que se consolidou e ainda se efetiva, como veremos mais detalhadamente a seguir, estas práticas pedagógicas na educação da primeira infância nas escolas do Município de Reggio Emilia e nas demais cidades que compõe a Região da Emilia Romagna no norte da Itália.

4.3 Pressupostos filosóficos e práticas pedagógicas da Abordagem de Reggio Emilia

Reggio Emilia é uma pequena cidade do norte da Itália, que brilha muito pelo que realizou e pelo que representa no campo da educação da primeira infância. Ao longo das últimas cinco décadas, educadores trabalhando junto com pais e cidadãos, montaram um sistema público de cuidado e educação há muito reconhecido como ponto de referência e recurso de inspiração para educadores ao redor do mundo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Desde então, para estes mesmo autores, p. 23:

Ao longo dos últimos 50 anos, esse sistema desenvolveu de maneira distinta e inovadora, o seu próprio conjunto de pressupostos filosóficos e pedagógicos, os métodos de organização e os princípios de organização ambiental encarados como um todo unificado, que hoje chamamos de ‘Experiência de Reggio Emilia’. A experiência de Reggio Emilia estimula o desenvolvimento intelectual infantil por meio do foco sistemático na representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a se expressar por meio de múltiplos caminhos e de todas as suas ‘linguagens’, incluindo: expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional. (REGGIO

CHILDREN¹⁰, 2010) As crianças experimentam e desenvolvem competências no uso da língua falada, nos gestos, nos desenhos, na pintura, na construção, nas esculturas de argila e arame, nas colagens, nas brincadeiras dramáticas, na música, na escrita emergente.

O reconhecimento internacional da Abordagem de Reggio Emilia surge em 1991, com a edição de dezembro da revista norte-americana *Newsweek* (1991, p. 50-59) que publica um artigo na qual listava as 10 melhores escolas do mundo, elegendo a Escola Diana, da rede de Reggio Emilia, como a melhor do mundo para crianças de até seis anos. Mas mesmo antes de revista, a Abordagem de Reggio Emilia já havia sido – assim como continua sendo –, objeto de debate entre educadores italianos e norte americanos, resultado do esforço de Malaguzzi em promover conferências, simpósios e encontros para debater a sua filosofia pedagógica. Em 1981, Loris e seus colaboradores elaboram uma exposição viajante intitulada *As cem linguagens da Criança*, que conta a história da experiência e descreve o processo educacional através de fotografias, exemplos de pinturas, desenhos, colagens e estruturas construtivas das crianças e *scripts* explanatórios e painéis (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). “A exposição tem sido apresentada na América do Norte desde 1987 e sua versão mais recente, A maravilha da aprendizagem: as cem línguas das crianças, começou a circular em 2008” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 29).

Além disso, muitas parcerias surgem entre Universidades norte americanas, seus pesquisadores de Reggio Emilia. Destacamos aqui alguns nomes importantes neste contexto. A professora de Psicologia e Estudos da Infância, Juventude e Família Carolyn Edwards da Universidade de Nebraska-Lincoln, George Forman, professor emérito de educação da Universidade de Massachusetts e presidente da Videatives, Inc. Howard Gardner, professor de cognição e Educação da Universidade de Harvard. Muito da disseminação da experiência reggiana para além da Itália se deve a professora italiana Lella Gandini. Lella acompanhou grande parte da trajetória pedagógica junto com Malaguzzi e participou ativamente como

10 Reggio Children - Centro Internacional para a defesa e promoção dos direitos e potencial de crianças e jovens - é uma sociedade de capital misto fundada em março de 1994 com o objetivo de valorizar, promover e difundir a elaboração cultural e o patrimônio documental produzido nas creches e pré-escolas de Reggio Emilia. O reconhecimento internacional dessa experiência e cooperação com muitos países têm gerado uma rede internacional importante, que tem agora 32 países. O sistema inclui a nova Fundação Reggio Children – Centro Loris Malaguzzi. Inaugurado em 2006 e concluído em 2011, o Centro é mantido pela Câmara Municipal de Reggio Emilia, pré-escolas e jardins de infância do Município, centrada na investigação, conhecimento e desenvolvimento para a educação de qualidade para todos, Reggio Children, creches (Nido) e as pré-escolas (Scuole d’infanzia) e a comunidade do Município de Reggio Emilia. Disponível em <http://www.reggiochildren.it/>. Acesso em: 15 de setembro de 2016.

professora e gestora na consolidação deste projeto de educação das crianças pequenas Em Reggio Emilia e na Região da Emilia Romagna como um todo.

Carolyn, George e Lella são os responsáveis por organizar uma importante obra, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, que passa a servir como uma espécie de guia para quem quer conhecer a experiência reggiana e compreender os mecanismos e atores envolvidos em suas práticas pedagógicas. Lançada na Itália em 1995, em parceria com as Instituições estadunidenses acima citadas, foi traduzida e publicada no Brasil em 1999, pela Editora Artmed. Passados mais de vinte anos desde o primeiro volume, no ano de 2012, os mesmos autores reúnem-se para organizar o segundo volume da obra. Desta vez intitulada *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*, pois sentiram a necessidade de continuar dando publicidade à experiência exitosa iniciada por Malaguzzi bem como evidenciar as mudanças e adequações da abordagem reggiana frente as transformações vivenciadas no contexto atual.

Já através de Gardner, as concepções filosóficas de Reggio Emilia se tornam objeto de pesquisa e troca de experiências com o *Project Zero* (Projeto Zero), instituição ligada a Escola de Graduação em Educação de Harvard que atua no campo da pesquisa de base em âmbito cognitivo e pedagógico e que tem mantido uma forte agenda de pesquisa nas artes, expandindo-se gradualmente para incluir investigações sobre a natureza da inteligência, da compreensão, do pensamento, da criatividade, do pensamento interdisciplinar e transcultural e da ética¹¹.

Rinaldi, 2012, p. 117, relata que em 1995, Gardner, (na época diretor do Project Zero) propôs a realização de uma pesquisa em conjunto entre Harvard e Reggio Children. Gardner era conhecido pelo mundo todo pela teoria que havia elaborado e que ficara conhecida como ‘a teoria das inteligências múltiplas’, isto é, uma teoria que orientava a pesquisa e as escolas a considerar a existência, nas crianças e nos adultos, de, não uma, mais várias inteligências (GARDNER, 1985). Ou, como preferia Malaguzzi, “[...] cem linguagens, cem pensamentos, cem maneiras de pensar de brincar e de falar (...)” (GANDINI, 2016).

Por mais que se tenha a pretensão de, metodologicamente, separar aqui os momentos que abordamos sobre Loris Malaguzzi e outro quando tratamos das práticas pedagógicas da Abordagem de Reggio Emilia, mais claramente se percebe que essa distinção é impossível.

11 Disponível em: <http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/about>. Acesso em 20 de outubro de 2016. (Tradução livre da autora)

Para Gardner, Malaguzzi “ (...) é o gênio condutor de Reggio – pensador cujo nome merece ser pronunciado com a mesma reverência oferecida a seus heróis, Froebel, Montessori, Dewey e Piaget” (2016. p. 13). Sendo assim, para citarmos de forma mais coerente e mais fielmente compreensível a filosofia que impulsiona as práticas e o projeto educacional em Reggio Emilia, será necessário retomar aqui o argumento de Malaguzzi quando relata os elementos que ele e seus educadores envolveram no início de sua empreitada, imprescindíveis naquilo que veio a se consolidar e ser reconhecida como uma das melhores experiências em educação infantil no mundo: a colaboração efetiva, presente e concreta dos pais e da comunidade escolar; a formação dos professores e a consciência das lacunas que sempre acompanham essa formação diante do contexto diário, da contingência e do devir da construção social, cultura, econômica e histórica que perpassa o cotidiano da escola; e um dos pontos nevrálgicos da pedagogia reggiana: aprender com as crianças.

Poderíamos aqui argumentar que o relato de Malaguzzi refere-se a um processo que se iniciava na consolidação e no resgate de uma comunidade onde homens e mulheres lutavam com as próprias mãos para se reerguer depois dos horrores da guerra e num momento político em que estes pais e mães não esperaram pela ação do Estado para “trazer” escolas para educarem seus filhos, tanto quanto não aguardaram a caridade católica e suas benesses assistencialistas e que, portanto, a lógica é que tanto os pais quanto os professores estivessem consolidando um caminho inicial entre erros e acertos.

“Pedir ajuda aos pais”, “aprender com as crianças enquanto ensina”, “como utilizar os ‘recursos humanos’ de ser professor e como aumentar estes recursos”, poderiam ser entendidos como “normais” neste processo de construção de toda uma estrutura educacional que só em 1963 viria a ser municipalizada.

Porém, o que a experiência de Reggio Emilia nos mostrou nos últimos 50 anos é que estas não foram apenas inquietações que se reservaram ao educador Malaguzzi e seu grupo de professores no início deste processo e foram ao longo dos anos sendo resolvidas. As concepções filosóficas que marcam aquilo que viria a ser consolidado como Abordagem de Reggio Emilia, trazem em sua gênese aquilo que inquietou Malaguzzi no início e que continua a mover a busca de respostas para a educação da criança pequena até hoje nas escolas reggianas: que as coisas relativas às crianças somente são aprendidas através das próprias crianças, considerando-as com agência e direito a participação. É o princípio puro daquilo que viria ser consolidado como uma Pedagogia da Escuta e que por sua vez, construirá uma relação pedagógica através da participação dos atores que inevitavelmente

nela se entrelaçam – pais, crianças e educadores –, ocupando espaços distintos sim, mas não em hierarquias de saberes, como aponta Rinaldi,

O trabalho com a ética de um encontro na pedagogia da escuta requer que o educador pense no Outro como alguém que ele não pode aprisionar, e que desafia todo o cenário da pedagogia. [...] significa tratar o pensamento de forma séria e respeitosa; significa esforçar-se para extrair sentido daquilo que é dito, sem noções pré-concebidas sobre o que é certo e apropriado. A pedagogia da escuta trata o saber como algo construído, em perspectiva e provisório, e não a transmissão de um corpo de conhecimentos que transforma o Outro num igual (RINALDI, 2012, p. 43).

As teorias e práticas de Malaguzzi nos levam a refletir sobre um dos pontos nevrálgico e que acompanham a história da educação: a criança que aprende, mas que também ensina, provocando uma pedagogia da participação e nos levando assim, a um importante questionamento: qual é a nossa imagem da criança? São os pontos que veremos a seguir.

4.3.1 Aprender enquanto se ensina: pedagogia da participação e a imagem da criança

Será preciso retomar aqui o debate que lançamos no início deste capítulo quatro, quando refletimos sobre o lugar social da infância em nossa herança histórica de uma pedagogia com base na transmissão de conhecimento: “As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas. [...] Esse princípio emigrou da esfera da educação familiar inglesa para a esfera pública dos sistemas educacionais ocidentais, tendo ressonância na política educativa e na vida escolar” (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2007, p. 13).

Aprender enquanto se ensina, contrasta diretamente com o modo de uma pedagogia da transmissão, que consiste na lógica de repassar conhecimento de alguém que já o detém – professor, para alguém que ainda não detém – aluno (sem luz). “A autoridade do professor reside no conhecimento que ele detém” (ARENDRT, 2011), logo, no que o aluno ainda não teria. Nesta pedagogia em que consiste apenas a transmissão, os objetivos são adquirir capacidades pré-acadêmicas, o conteúdo baseia-se na persistência e na linguagem adulta, o método é centrado no professor, os materiais são estruturados a sua utilização regulada por normas emanadas do professor. Os processos de aprendizagem são observados através da mudança comportamental e as etapas de aprendizagem partem do simples para o complexo, do concreto para o abstrato. Já a avaliação esta centrada nos produtos e na comparação de relações individuais com a norma, e o papel do professor é diagnosticar, prescrever objetivos e tarefas, dar informação, moldar e forçar e avaliar o produto, sendo que neste modo, a

interação entre professor criança é alta e entre criança-criança é baixa (OLIVEIRA-FORMOSINHO-, 2007. p. 16-17). A pedagogia da transmissão, segue dizendo Formosinho,

[...] se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que se quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer esta transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007. p. 17).

Escolher uma única direção, delimitar o modo e o tempo e tornar neutra as dimensões que contextualizam o ato de transmitir contrastam com a pedagogia proposta e aplicada por Malaguzzi nas escolas de Reggio Emilia, onde se cria e mantém a interação, o relacionamento e a cooperação entre todos os envolvidos com as escolas, constituindo assim uma pedagogia da relação (GANDINI, 1999, p. 74). Para Malaguzzi, os relacionamentos e aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo de educação. Ocorrem juntos por meio das expectativas e as habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos, dentro do processo educacional. Se falamos em habilidades das crianças, convém analisar como a Abordagem de Reggio Emilia vê a imagem das crianças. Nas palavras de Carla Rinadi,

Um ponto, entre muitos, parece-nos fundamental e básico: a imagem das crianças. O marco de nossa experiência, baseado na prática, teoria e pesquisas, é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos, com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas tem potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e a identificação com a espécie. Isso provavelmente explica porque as crianças sentem-se dispostas a expressarem-se dentro do contexto de uma pluralidade de imagens simbólicas e também porque são muito abertas a intercâmbios e reciprocidade, como atos de amor. Elas não apenas receber, mas também querem oferecer (RINALDI, 1999. p. 114).

Sabemos que falar do conceito de inteligência, da capacidade de desenvolvimento intelectual da criança é um assunto complexo. Muito porque temos fortemente marcados em nós a ideia da criança com necessidade de receber e não apta a oferecer conhecimento. Temos um conceito de inteligência, que em maior ou menor medida, dependem muito da cultura e da época histórica de cada um, e por isso que nossa concepção de inteligência acaba se tornando um tanto quanto abstrata, dinâmica e precária. Para Malaguzzi, falar de inteligência na escola tem significado tradicionalmente falar em termos quantitativos. Assim, falamos de uma criança mais inteligente ou menos inteligente, comparativamente. A inteligência aparece assim, como se fosse um dom natural em que a criança não é protagonista. Este tipo de concepção, para o pedagogo italiano, leva muitos pais e professores a justificarem o fracasso

de seus filhos ou estudantes diante de uma determinada área escolar (*apud* HOYUELOS, 2009, p. 82-84).

O argumento defendido por Malaguzzi é o de que todas as pessoas possuem a capacidade de resolver problemas novos e que não é somente nosso cérebro que produz essa capacidade, mas que ela se dá em todo o corpo. E essa inteligência vai se desenvolvendo marcadamente pelas diversas experiências com as quais temos contato e com as mais deferentes linguagens que usamos para tanto. É importante destacar que ele discordava da teoria de Gardner de que existam diversas inteligências ou que se possam numerá-las. Pois para ele, isto implicaria cair em teorias deterministas. Então, “A inteligência de uma criança – para Loris - consiste na ligação de diversas partes inter-relacionadas” (HOYUELOS, 2009, p. 86).

Embora receba críticas por esse posicionamento, para Malaguzzi, todas as crianças são inteligentes e isso significa que, para ele, não existe desvantagem, a concepção da criança com deficiência e o reconhecimento de crianças com problemas de aprendizagem devido as suas diversas proveniências sociais. “A imagem da infância de Malaguzzi é uma imagem construtivista plena de potencialidades e de criação e invenção. Uma imagem potente desde o nascimento da criança, ao qual vêm atribuídas grandes riquezas” (HOYUELOS, 2009. p. 111). Assim, é necessário prescindir da concepção da inteligência como inatista e concordar que a inteligência construtivista se consolida nas crianças com as experiências cotidianas que as fazem ser protagonistas e atores de sua própria inteligência.

A partir desses apontamentos, fica claro a influência de Piaget e das teorias construtivistas na trajetória de Malaguzzi na educação infantil. “Por que falo de Piaget? Porque não é possível fazer uma referência ao aumento da inteligência da criança e das teorias da aprendizagem sem recorrer as suas teorias (MALAGUZZI, *apud* HOYUELOS, 2009.p 92). Ele admira Piaget por ter sido o primeiro a outorgar uma imagem da criança construtivista, uma criança criativa, capaz de indagar e explorar, desde muito pequeno, os esquemas de significados de suas próprias ações, capaz de entrar nos mundos do necessário e do possível (Hoyuelos, 2009. p. 92). Ou seja, se a inteligência vai se desenvolvendo marcada pelas experiências, a interação social ocupa papel fundamental. Segundo La Taille, em seu livro, *Biologie ET Connaissance*,¹² Piaget escreveu que ‘a inteligência humana somente se

¹² Na tradução no Brasil: *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis. Vozes, 1973.

desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas' (1992, p. 11).

De certa forma, o que nos alerta Malaguzzi, é que o fascínio por aprender, a expectativa e a curiosidade tão peculiar às crianças pequenas, aos “recém chegados por nascimento” (ARENDRT, 2011), precisam ser reconhecidos e cultivados na criança como uma forma de colaboração dela no processo de aprender sobre as coisas do mundo. Que as crianças tem essa capacidade de se envolver de forma ativa, perguntando, inquerindo, solucionando ou apresentando “outras soluções”. Neste sentido, Malaguzzi destaca a influência de Piaget e sua análise atenta do desenvolvimento da criança:

Gardner descreve Piaget como o primeiro a levar as crianças a sério; David Hawkins descreve-o como aquele que as dramatizou esplendidamente, enquanto Jerome Bruner atribui a Piaget a demonstração de que os princípios internos da lógica que orientam as crianças são os mesmos que guiam os cientistas em suas investigações. Em Reggio, sabemos que elas podem usar a criatividade como uma ferramenta para inquirir, ordenar e até mesmo transgredir os esquemas de significados fornecidos. Podem também usar a criatividade como uma ferramenta para seu próprio progresso nos mundos da necessidade e da possibilidade (MALAGUZZI, 1999, p. 92).

Logo, um ponto decisivo e delicado apontado pelo educador deve ser incorporado à prática: “O que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos” (MALAGUZZI, 1999, p. 76). Aprender é uma experiência satisfatória, mas também repleta de desejos, dramas e conquistas. Principalmente em situações de desafios, as crianças mostram-nos que sabem caminhar rumo ao entendimento, assumindo um papel ativo, prossegue Malaguzzi. Assim,

Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem. Elas começam a esperar discrepâncias e surpresas. Como educadores, precisamos reconhecer sua tensão, em parte porque, com um mínimo de introspecção, descobrimos o mesmo dentro de nós mesmos (a menos que o apelo vital da novidade e da curiosidade tenha diminuído ou morrido). A idade da infância, mas do que as idades seguintes caracteriza-se por estas expectativas (MALAGUZZI, 1999, p. 76).

O objetivo da educação, deste modo, diz o pedagogo italiano, “é aumentar as possibilidades para que as crianças inventem e descubram” (1999, p. 93). Sendo assim, na tarefa de “aumentar essas possibilidades” se revela a importância do professor com alguém capaz de capturar o importante momento em que a criança está apta a caminhar na direção da aprendizagem. É neste momento que Malaguzzi revela a relevância das teorias de outro

importante nome da teoria da aprendizagem, Lev Vygotsky (1896-1934). Vygotsky foi um psicólogo bielo-russo, pesquisador ativo na área de desenvolvimento da aprendizagem e do papel fundamental das relações sociais.

Malaguzzi relata como Vygotsky os fez lembrar que o pensamento e linguagem operam juntos para a formação de ideias e para o planejamento da ação, e depois para a execução, controle, descrição e discussão desta ação. Mas ao mencionar sobre a *zona de desenvolvimento proximal*,- teoria de Vygotsky que remete ao relacionamento entre adulto e criança e aborda as distâncias entre os níveis de capacidades expressadas pelas crianças e seus níveis de desenvolvimento potenciais, alcançáveis com o auxílio de adultos ou contemporâneos mais avançados-, Malaguzzi diz que a questão é um tanto ambígua, e pergunta: ‘Será que se pode oferecer competência para alguém que não há tem?’. Para fugir deste embate, que para ele parecia readmitir os antigos fantasmas do ensino tradicional do qual tentavam se afastar, ele e seus educadores aderiram ao que chamou de princípio de ‘circularidade’. A criança está prestes a ver o que o adulto vê, entre ambos existe uma pequena lacuna prestes a ser fechada mediante as habilidades e disposição da criança para este salto. Nesta situação, diz Malaguzzi, o adulto pode e deve emprestar seu julgamento e conhecimento, mas esse empréstimo, segundo ele, deve estar condicionado a uma devolução. (Malaguzzi, 1999. p. 95-96).

Este é um dos pontos cruciais para compreendermos a filosofia e práticas pedagógicas de Malaguzzi e dos resultados educacionais ao longo da constituição da Abordagem de Reggio Emilia. Quando falamos em competência, ela estaria na oferta do professor? Ou na própria criança? Partindo da concepção de criança defendida por Malaguzzi, como alguém dotada de potencialidades, o relacionamento entre adultos que, segundo Arendt, já possuem um mundo pronto e acabado e tem a tarefa de repassar esse velho mundo aos recém chegados por nascimento (2011), e as crianças, não deve estar numa condição vertical. “Emprestar” difere em muito de “repassar” conhecimento. Enquanto repassar expressa uma condição de apenas passar de um para outro, emprestar implica a condição de retorno. Cabe ao professor emprestar seu julgamento e conhecimento às crianças, na condição de oferecer a elas todas as possibilidades e liberdade de tempo, para que devolvam o resultado dessa troca, e assim construa-se uma relação de troca mútua e perene, criando uma circularidade, não uma verticalidade. O conhecimento circula pelas mais diversas expressões de linguagens, de atores e ambientes, e não se impõe de forma transmissiva apenas.

Se as crianças precisam perceber-se como autoras e criarem expectativas, chegamos então, deste modo, a outro debate pertinente. Qual então o papel do professor, dos planos e

dos currículos? Ao admitir o protagonismo e a centralidade da criança no processo de ensino e aprendizagem, pesquisadores e educadores sofrem críticas das correntes pedagógicas contrárias, pois dizem estas que esta percepção estaria desvalorizando a supremacia e preponderância do papel do professor nesta relação. Malaguzzi é claro ao observar que ao “elogiarmos as crianças desta forma não estamos desvalorizando o papel do adulto”, mas faz uma comparação como a interação em um jogo de pingue-pongue, “Para que o jogo continue, as habilidades do adulto e da criança exigem ajustes apropriados, que permitam o crescimento por meio do aprendizado das habilidades da criança” (MALAGUZZI, 1999, p. 77). Haveria alternativa entre forçar a criança do exterior ou deixá-la entregue a si própria? Quem defende os objetivos, os currículos, defende a supremacia do curso de estudos e a disciplina. Sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança.

Nesta perspectiva requer a definição de instâncias de orientação e controle. Quem defende a criança como ativa nas relações pedagógicas, defende como palavra-chave o interesse da criança. Sustenta-se na psicologia da criança, requer o conhecimento de sua estrutura psicológica e uma posição de empatia e subordinação perante essa estrutura, possibilitando espaços de liberdade e iniciativa. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 21)

Em um artigo sobre criança e currículo em 1902, John Dewey já alertava que há quem não veja nenhuma alternativa para este empasse, mas, segundo Dewey, este debate entre criança e currículo não deve levar à exclusão nem da criança, dos seus interesses e motivações, nem do currículo e na representação de significados, objetivos e valores sociais. Para ele, os elementos fundamentais no processo educativo são ao mesmo tempo as crianças e os objetivos. O processo educativo não se situa de um dos lados contra o outro, mas a teoria educativa precisa constantemente dos dois elementos em sua interatividade em vez de se entrincheirar em um dos lados. Quem perde com isso é a epistemologia da prática, empobrecida pelo déficit reflexivo (DEWEY, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19-21).

É neste sentido que Malaguzzi defende a Abordagem aplicada em Reggio Emilia relatando que, “aprender e reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho. [...] Nossos professores realmente pesquisam, tanto por conta própria quanto com seus colegas, para a produção de estratégias que favoreçam o trabalho das crianças ou possam ser utilizadas por elas” (1999, p. 98). Mas em Reggio Emilia, não há um currículo planejado ou planos de lições (isso, segundo Malaguzzi, “levaria nossas escolas para o ensino sem aprendizagem”), mas a cada ano as escolas de Reggio Emilia delineiam uma série de projetos relacionados, que depois ficam a cargo das crianças, do curso dos eventos e dos professores. “Os professores

seguem as crianças, não seguem planos. Os objetivos são importantes e não serão perdidos de vista, mas o porquê e como se chegar até eles são mais importantes” (MALAGUZZI, 1999, p. 100). E ainda, “os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar os resultados. [...] deve (os professores) incluir o entendimento das crianças como produtoras e não como consumidoras” (MALAGUZZI, 1999, p. 83). E ainda nas palavras de pedagogo italiano,

As escolas seguem as crianças e não os planos. Se me permite uma metáfora posso dizer que somos como exploradores que usam mapas e bússolas: conhecem as direções, porém sabem que a cada ano o terreno, o clima, as estações e as crianças podem mudar tudo, inclusive a ordem do tempo e dos problemas, as metas são importantes e não devem ser perdidas de vista. Porém o mais importante é como e porquê consegui-las (MALAGUZZI, 2001 p. 88).

Neste sentido, explica o pedagogo, “é verdade que não temos planejamento ou currículo”, mas também adverte o autor, “não é verdade que nos baseamos em improvisações” (1999, p. 101). Rinaldi nos ajuda a compreender um pouco melhor que o que há nas escolas reggianas é o que denominam de *currículo emergente*, que permite o desenvolvimento do processo construtivista. O planejamento não tem objetivos pré-definidos, mas é construído considerando quatro aspectos: 01- trabalho da equipe (buscando a comunicação, lutando para atingir os ideais de colegiado, da competência e da autonomia do professor). 02- participação (refere-se ao valor do *rapport* escola-família, participação e a gestão social). 03- ambiente (arquitetura, espaços, móveis). 04- atividades envolvendo as crianças. Todas as ações são elaboradas e desenvolvidas por meio de projetos centrados na criança:

Um projeto, que vemos como uma espécie de aventura e pesquisa, pode iniciar através de uma sugestão de um adulto, da ideia de uma criança ou a partir de um evento, como uma nevasca ou qualquer coisa inesperada. Contudo, cada projeto está baseado na atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem, bem como no que elas não dizem e não fazem. Os adultos devem dar tempo suficiente para o pensamento e ação das crianças (RINALDI, 1999, p. 119).

Seguir planos tem sido a ação mais comum e, de certa forma, nossa tendência enquanto educadores se volta em nos agarrarmos naquilo que já está previamente estipulado a cerca de teorias sobre a aprendizagem, relações de ensino, métodos e modelos. Currículos e planos costumam se apresentar como o terreno seguro sobre o qual tem trafegado grande parte da pedagogia em sua trajetória moderna. Quando falamos em seguir as crianças, abre-se um flanco que mostra toda a subjetividade e a necessidade da pedagogia em ater-se também à psicologia e a compreensão da criança enquanto ser que sofre as ações das relações

psicossociais, mas que também pode vir a ser participante na produção destas relações. Assim como a necessidade da compreensão da criança enquanto produto e produtor de relações sociais, e objeto de análise sociológica naquilo que há de mais caro à sociologia, a difícil compreensão daquilo que o ser humano é e/ou escolhe ser enquanto indivíduo no campo privado, mas também enquanto sociedade no campo coletivo. Avançar para estes campos (que podem apresentar-se como areia movediça diante de nossa constituição estruturante, metódica e ordeira moderna), exige talvez admitir algumas ambivalências e algumas lacunas em nossa formação como professores da forma disciplinar como tivemos até agora. Sendo assim, esta possibilidade de análise se abre para falarmos sobre a potencialidade da criança e os processos de aprendizagem que se desenvolvem através e com elas.

4.3.2 O espaço de relação entre adultos e crianças e a cultura da infância

Piaget nos alerta que, “A inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função das interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (PIAGET, *apud* LA TAILLE, 1992, p. 11). Há muita sintonia entre o que escreve Piaget e o que move as iniciativas do jovem Malaguzzi nas creches e pré-escolas de Reggio Emilia no início da segunda metade do século XX.

Para Malaguzzi (1999, p. 92), as contradições entre o que sabemos, o que não sabemos sobre as crianças e ainda sobre o que sabemos, mas deixamos de fazer por elas e com elas, caracterizam contradições dramáticas na educação de crianças. Constituindo para o educador um problema ainda mais amplo para a raça humana, o desperdício de inteligência e humanidade:

Todas as pessoas – e quero dizer estudiosos, pesquisadores e professores, que em qualquer lugar se propuseram a estudar as crianças seriamente- terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas, em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização (MALAGUZZI, 1999, p. 92).

Para o educador, o que acontece é que não legitimamos corretamente uma “cultura da infância”, e vemos as consequências disto em nossas escolhas sociais, econômicas e políticas e em nossos investimentos. Para ele, este é um exemplo típico e assustador de ofensa e traição dos recursos humanos.

Grande parte da especificidade da Abordagem de Reggio Emilia está na constatação de Malaguzzi de que as coisas relativas às crianças somente são aprendidas através das próprias

crianças. Para que as crianças possam exteriorizar aquilo que tem de potencial enquanto alguém que já pode nos ensinar alguma coisa, é necessário dar a elas todas as condições para que possam expressar as suas mais diferentes linguagens (as suas cem linguagens). E é neste sentido que as escolas de Reggio nasceram diferentes.

Se há um potencial na natureza da criança, se ela não for apenas uma *tabula rasa*, talvez a pedagogia que apenas transmite e não participa da aprendizagem com e através das crianças, não explore totalmente estas capacidades: “Em sua organização, em suas escolhas, em seu modo de se relacionar com a aprendizagem e com o conhecimento, o sistema educacional representa mal a natureza e o potencial da capacidade humana” (HAWKINS, *apud* MALAGUZZI, 1999, p. 88).

Neste sentido, com relação ao protagonismo da criança e as condições oferecidas no ambiente escolar para que ela desenvolva suas potencialidades, Katz (1999) nos relata aquilo que podemos “aprender com Reggio Emilia”. A primeira lição que constata a pesquisadora é a importância das crianças poderem comunicar suas ideias, seus sentimentos, seu entendimento, sua imaginação e suas observações por meio da representação visual desde muito pequenas. E que essas representações podem servir como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e representações novas. A segunda é que as crianças terão a garantia que terão seus trabalhos tratados com seriedade e farão parte da documentação e dos registros de suas atividades.

A terceira lição segundo Katz é a importância das artes visuais que possibilita uma extensa experiência das crianças de desenhar a partir de suas próprias observações. As artes são integradas no trabalho simplesmente como “linguagens” adicionais disponíveis às crianças pequenas encorajando tanto a expressão visual realística quanto a imaginativa.

A quarta lição mostra que o conteúdo do relacionamento entre professor-criança precisa de interesses e envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto-criança. Mostrando que os indivíduos não podem apenas se relacionar uns com os outros: eles precisam relacionar-se uns com os outros acerca de algo. Outra importante lição é que, quando os adultos comunicam um sincero e sério interesse pelas ideias das crianças em suas tentativas de se expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer, mesmo entre crianças muito pequenas.

Outra importante característica aponta por Katz diz respeito aos modelos e metáforas. As escolas de Educação Infantil em Reggio Emilia representam o modelo da grande família ou da vida em comunidade. Prédios como grandes casas, onde a qualidade de vida dentro delas parece atingir uma proximidade quase domésticas e uma intimidade associada a vida

familiar. O fato de as crianças permanecerem com o mesmo professor durante os três anos de sua participação no programa permite que elas, seus pais e seus professores formem relacionamentos fortes e estáveis uns com os outros, como ocorreria se fossem membros de grandes famílias e de pequenas comunidades, onde todos se conhecem. Diferente do modelo escolar observado pela pesquisadora nos Estados Unidos que se assemelha ao modelo do mundo empresarial e industrial. Outra característica diz respeito a ótima qualidade dos relacionamentos entre os pais e a escola que leva em conta essa condição no planejamento e execução das atividades das escolas pré-primárias (KATZ, 1999, p. 37-54).

Estas são apenas algumas considerações sobre o compromisso real que assumem os educadores de Reggio Emilia com suas crianças pequenas. “A equipe de professores age a partir de uma suposição que frequentemente ignoramos: a de que as crianças possuem um desejo inerente de crescer, de saber e de compreender as coisas à sua volta” (KATZ, 1999, p. 54). Sendo assim, diz Malaguzzi,

Devemos dar um imenso crédito ao potencial e ao poder que as crianças possuem. Devemos nos convencer de que as crianças, assim como nós, têm poderes mais vigorosos do que nos disseram que tinham, poderes que todos nós possuímos – nós e as crianças temos potencial ainda mais fortes do que acreditamos. Devemos entender como, sem ao menos perceber, fazemos tão pouco uso do potencial de energia que temos dentro de cada um de nós (MALAGUZZI, *apud* RINALDI, 2012, p. 107).

Até aqui, fizemos uma breve trajetória histórica, epistemológica e pedagógica da Abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil no norte da Itália e a propagação de seus êxitos educacionais ao redor do mundo, bem como, vimos as bases que fundamentaram a filosofia e as práticas educacionais de seu precursor Loris Malaguzzi. Desta análise, elencamos, entre outros, os pontos cruciais para uma compreensão epistemológica dessa abordagem e as categorias que estruturam estas práticas: 01- Aprender enquanto se ensina: pedagogia da escuta e da participação e a imagem da criança. 02- A importância da documentação pedagógica; 03- Os tempos da infância e tempos de aprendizagem; 04- A participação dos pais e da comunidade naquilo que os educadores de Reggio Emilia defendem e compreendem como relação de civilidade e democracia.

No capítulo seis, e último capítulo, quando analisaremos objetivamente as características da abordagem reggiana diante das características que definem um paradigma sob a óptica de Thomas Kuhn, com o objetivo de apontar elementos que indiquem ou não se a Abordagem de Reggio Emilia pode vir a ser um novo paradigma na educação da primeira infância, retomaremos o primeiro ponto e analisaremos mais profundamente os três pontos seguintes. Mas na sequência deste trabalho, será o momento que apresentaremos os aspectos

conceituais da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn, para que possamos em seguida, no último capítulo, confrontar as categorias conceituais da Abordagem que estudamos partindo do entendimento kuhniano do que é um paradigma, a partir das leituras da filosofia da ciência. Respondendo assim nossa pergunta: A Abordagem de Reggio Emilia pode vir a ser um novo paradigma na educação da primeira infância?

5 ASPECTOS DA EPISTEMOLOGIA DE THOMAS KUHN E OS SENTIDOS DO PARADIGMA

Neste capítulo faremos uma leitura da teoria dos paradigmas, a partir da obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* do físico e filósofo estadunidense Thomas Kuhn. Mas antes faremos uma breve introdução da história da ciência bem como a importância da filosofia da ciência para compreendermos as teorias e o arcabouço conceitual da ciência moderna cujo exame epistemológico aponta a relevância das reflexões e análises de Thomas Kuhn neste contexto, para que assim, no próximo capítulo possamos apontar os aspectos epistemológicos da Abordagem de Reggio Emilia na educação infantil a partir das Teorias kuhnianas.

5.1 Reflexões acerca da história da ciência

A ciência seria o ápice da razão humana? É a partir da ciência que produziríamos a melhor concepção de mundo, e que num processo cumulativo nos levaria ao progresso? Para Machado (2013), um recorte historiográfico pode nos mostrar que o cientificismo reinante a partir do século XVIII em diante, a utilização do método, a demarcação das fronteiras entre ciência e não ciência nos fazia crer que sim, pelo menos como resposta para a primeira pergunta: “Criou-se então, uma imagem da ciência neutra, apolítica e infalível, constituída por grandes feitos e gênios, e muito distante do homem comum” (p. 295). O positivismo, inaugurado nos anos 30 do século XIX por Augusto Comte (1798-1857), tinha um enfoque histórico-científico como cumulativo e teleológico, pressupondo uma superioridade do presente e do futuro em relação ao passado. Segundo Comte, “O verdadeiro espírito positivo consiste, sobretudo, em ver para prever, em estudar o que é, a fim de concluir disso que o será, segundo o dogma geral da invariabilidade das leis naturais” (COMTE, 1978, *apud* MACHADO 2013, p. 50). Logo, ver o que é a fim de concluir o que será, torna-se papel de uma racionalidade que foge do senso comum e torna-se objeto do saber científico sistematizado.

Outra face da ciência começa a ser revelada quando começamos a nos dar conta dos seus efeitos não tão previsíveis, infalíveis, ou nem tão pouco desatrelados de interesses políticos e ideológicos. As duas Grandes Guerras Mundiais e a bomba atômica são exemplos contundentes e mostram que, a partir da segunda metade do século XX, para estudar a história das ideias científicas, praticar uma filosofia da ciência, era preciso desgarrar-se dos modelos

meramente normativos e aproximar-se da História e da Sociologia. Um novo conceito de ciência passa a ser aquele que reconhece não apenas a elaboração e validação das teorias científicas, mas também sua transmissão e recepção, implicando, para além das questões epistemológicas e metodológicas, as questões políticas e sociais. Sendo assim, o tempo (histórico), se encarrega de desmistificar a crença de que a partir da ciência produziríamos a melhor concepção de mundo, e que, num processo cumulativo, ela nos levaria ao progresso.

Mesmo assim, apesar das reflexões em torno da história da ciência terem abandonado gradativamente da ideia de *telos* (fim, meta, destino), concordamos com Chalmers quando diz que, “Há abundância de provas na vida cotidiana de que a ciência é tida em alta conta, a despeito de um certo desencanto com ela, devido às consequências pelas quais alguns a consideram responsáveis, tais como bombas de hidrogênio e poluição” (1993, p. 17). E que, embora a evidente transformação da vida humana pela ciência tenha aspectos notoriamente inquietantes e até assustadores (CUPANI, 2009), ainda sim, o saber científico é a melhor tradução daquilo que nossa capacidade racional conseguiu e consegue produzir frente à manipulação do mundo natural que nos cerca, ao longo de nossa constituição civilizatória. Portanto, continuamos buscando compreender o que é a ciência, estabelecer critérios de demarcação normativos como compreensão do funcionamento da ciência. Tanto refletindo sobre *o que faz* a ciência, no sentido de percepção de interferência do saber científico na relação do homem com o meio natural e conseqüentemente suas implicações sociais, quanto sobre *o que é* a ciência em si.

Quanto ao *o que faz a* ciência, trata-se do aspecto da ciência enquanto fenômeno cultural na sua dimensão antropológica, do saber racional para a manipulação e pretensão domínio do mundo natural, do saber científico como atividade humana produzida no interior de uma comunidade científica e que também implica questões psicossociais e políticas. Sobre a relevância da ciência em nossa sociedade moderna, Cupani nos diz que, “(...) a ciência tem um lugar de destaque na cultura. Ela é considerada imprescindível, como forma de ampliar o saber confiável, como produtora de saber útil nas suas aplicações tecnológicas, como elemento precioso na educação” (2009, p. 16).

Com isso, o que faz a ciência tem papel preponderante na busca por respostas e axiomas e na credibilidade que atribuímos a este saber científico ao longo de nossa constituição civilizatória ocidental moderna quando buscamos nos aproximar da *episteme*, (termo normalmente traduzido por conhecimento), aproximando-se das verdades necessárias e fundamentais em que se apoia a ciência e afastar-se da *doxa*, que se traduz por opinião, verdade pré-crítica. A ciência, portanto, vai se estabelecendo como uma empreitada

epistemológica e não doxológica. Sendo assim, poderíamos dizer que o que faz a ciência relaciona-se à objetividade dos seus resultados e do caráter público do conhecimento científico.

Já quanto, a saber *o que é a ciência*, exige que nos debruçemos na análise da teoria acerca do que é a sistematização do conhecimento científico bem como de nossa capacidade racional de acessá-lo. Deste modo, a ciência passa a ser objeto de nossa experiência enquanto objeto de estudo e sua compreensão, resultado de nossa atitude filosófica: “A filosofia, entendida aqui como atitude humana e até como modo de vida, consiste na tendência a examinar, para melhor compreender, tudo quanto é objeto de nossa experiência” (CUPANI, 2009, p. 13). Eminentemente, é a filosofia da ciência que se encarregará de se perguntar sobre a natureza da ciência, de suas teorias. E o que busca a filosofia da ciência, segue dizendo Cupani, é “(...) detectar as pressuposições que dão sentido à ciência, no presente e no passado, no que diz respeito a uma determinada disciplina (filosofia da física, por exemplo), a uma classe de disciplinas (filosofia das ciências naturais) ou toda a atividade científica” (2009, p. 28).

Sendo assim, não significa que seja simples esta tarefa. Primeiramente porque a palavra ciência, para Cupani, “designa uma realidade complexa, com aspectos concretos e abstratos. Ciência denota uma atividade social, institucionalizada, cuja finalidade é a produção de certo tipo de conhecimento que é muito valorizado em nossa sociedade” (2009, p. 15).

Trata-se então de estudar a pesquisa científica, os tipos de ciências, o saber metódico, a formulação de hipóteses, as noções de verificação, validação ou refutação de teorias, as leis e explicações científicas. É na busca por compreender as questões acima mencionadas que filósofos da ciência dedicaram e dedicam suas pesquisas. Vinculadas a programas de pesquisa, vão ao encontro por responder: “O que é ciência afinal?”. Um dos historiadores da ciência que faz esta pergunta, dá nome ao livro e se propõe respondê-la é Alan Chalmers. Em 1976, quando publica sua obra *O que é ciência afinal?*, diz que seu intento foi escrever uma “introdução simples, clara e elementar às opiniões modernas sobre a natureza da ciência”. Cinco anos depois, em prefácio à segunda edição, admite que, parte de sua obra - ao menos os últimos quatro capítulos-, “deixa de ser simples e elementar” e reescreve substituindo os quatro últimos capítulos por seis capítulos inteiramente novos, aprofundando e avançando em seus argumentos (CHALMERS, 1993, p. 8-10).

Não por acaso, os últimos capítulos de que trata o autor referem-se à comparação de programas de pesquisa. De como diferentes pesquisadores/filósofos da ciência propuseram ser

a forma como se estrutura o método científico e as transformações da ciência, o que é ciência e o que não é, bem como seu caráter universal e atemporal. A partir do início do século XX, alguns destes programas de pesquisa tornaram-se importantes marcos na compreensão da natureza do conhecimento científico.

Se uma característica importante da ciência é sua capacidade de explicar e prever, então qual seria o método, forma, possibilidade e caminho eficaz que leva a ciência à descoberta e comprovação? Portanto, tal qual um problema de pesquisa específico de uma determinada comunidade científica costuma partir de uma hipótese que leva a resultados especialmente meritórios ou confiáveis, a história da ciência também nos mostra sob um espectro mais amplo, que métodos de pesquisa também podem ser hipóteses acerca de como a ciência funciona e logo, do que ela realmente é. Identificaremos então inúmeras hipóteses de atitudes científicas que caracterizam possibilidades de estruturação da ciência e apresentando assim, critérios de demarcação ao longo da constituição do saber científico moderno.

Os defensores do método indutivo, por exemplo, partem da concepção de que o conhecimento científico é conhecimento comprovado. Que as teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência adquiridos por observação e experimento, logo, se a observação e a experiência levaram a uma conclusão verdadeira, é verdadeiro. O indutivismo vê a ciência como objetiva, baseada no que podemos ver, ouvir, tocar e nela não há lugar para especulações ou preferências pessoais (CHALMERS, 1993). Já para aqueles que defendem o método dedutivo, uma vez que um cientista tem leis e teorias universais à sua disposição, é possível derivar delas várias consequências que servem como explicações e previsões, logo, se as premissas são válidas e verdadeiras, então a conclusão deve ser verdadeira. Indutivismo e dedutivismo levantam assim um questionamento: a teoria precede a observação ou toda teoria vem da observação? Não é objetivo desta pesquisa respondê-lo, mas importante é destacar que estas hipóteses constituíram um marco no raciocínio lógico/científico e que mantêm este debate ainda perene.

Aqui é importante destacar também outras contribuições da filosofia da ciência para a teoria do conhecimento contemporânea, na perspectiva epistemológica e da história da ciência. O Círculo de Viena (1920-1930) formou-se por filósofos e cientistas liderados pelo filósofo alemão Moritz Schilick (1882-1936). Estavam convencidos que todo conhecimento poderia ser reduzido à descrição da experiência por meio de instrumentos analíticos, estabelecendo assim o princípio da verificabilidade para estabelecer os limites da ciência.

Karl Popper (1902-1994), um dos mais influentes filósofos da ciência contemporânea, por sua vez, inicialmente influencia-se pela filosofia do Círculo de Viena, no entanto,

desenvolve uma concepção própria que consiste na formulação da noção de falsificabilidade como critério fundamental para a caracterização das teorias científicas. Ou seja, “Teorias que não resistem a testes de observação experimentais devem ser eliminadas ou substituídas por conjecturas especulativas ulteriores” (CHALMERS, 1993. p, 56). Assim, para Popper, é a possibilidade de falsificar uma hipótese científica que permite a correção e o desenvolvimento das teorias científicas, assim como também o progresso da ciência.

Thomas Kuhn, (ao qual nos ateremos adiante mais profundamente nesta pesquisa), por sua vez, interessou-se por uma “concepção de ciência historicamente orientada” (KUHN, 1998, p. 15) e propõe a teoria de que a evolução da ciência se dê pela ascensão de novos paradigmas. Já Imre Lakatos (1922-1974), responde à teoria da refutibilidade de Popper sugerindo que uma teoria refutada nunca é totalmente abandonada e a teoria de Kuhn dizendo que a adesão ao novo paradigma não é racional. Sua teoria é de que há uma maxiteoria – o programa de pesquisa – que é uma estrutura que envolve uma série de teorias modificadas que mantêm algo em comum. Nesse contexto, para ser científica, uma teoria deve estar inserida em um programa de pesquisa progressivo, o que significa que em uma situação de comparação, ela dá conta do conteúdo empírico da sua concorrente e, além disso, gera fatos novos. Lakatos chama isso de ciência madura (LAKATOS, 1979, *apud* MACHADO, 2013, p. 305).

Embora Kuhn e Lakatos já tenham também detectado a insuficiência disciplinar de um modelo que pretendia estipular um método científico universal e atemporal, essa tendência considerada nova nos estudos sobre a ciência tem em Paul Feyerabend (1924-1994), um expressivo representante. Questionando em grande medida o papel normativo, prescritivo e metodológico atribuído à filosofia da ciência, Feyerabend, em sua principal obra *Contra o método*, afirma que o anarquismo pode estimular mais o progresso do que as metodologias tradicionais, que são estabelecidas previamente por meio de uma educação científica adestradora, sem considerar as constantes transformações históricas. Para ele, os resultados obtidos por outros métodos devem ser considerados, e é justamente isso que vai garantir a liberdade e a possibilidade de descobrir os segredos da natureza e do homem (FEYERABEND, 1977, p. 21-22).

Indutiva, dedutiva, falseável, madura, paradigmática ou anárquica, convém destacar que para além de hipóteses, estes campos de possibilidades de funcionamento e estruturação da ciência levantados por estes filósofos da ciência, operam como campos efetivos de construção do conhecimento científico assim como o conhecemos na contemporaneidade bem como os reconhecemos e identificamos ao longo da modernidade. E todos corroboram

significativamente para “garantir a liberdade e a possibilidade de descobrir os segredos da natureza e do homem”, como defende Feyerabend. Neste sentido, com o intuito de estudar e conhecer de forma mais profunda a experiência italiana de educação infantil – Abordagem de Reggio Emilia – esta pesquisa se debruçará mais atentamente à teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn (1922-1996). Será preciso então compreender de que se trata esta teoria que surge a partir da publicação do livro deste filósofo estadunidense, *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1998) e que faz com que se reveja a maneira como se via a tradição científica na filosofia da ciência.

Para que possamos nos perguntar se um fenômeno ou alguma categoria em especial atrelado a um fenômeno social como a educação humana pode vir a ser um novo *paradigma*, será preciso compreender o que significa um paradigma no arcabouço científico moderno. E mais do que isso, significa reconhecer a importância dos estudos empreendidos por Thomas Kuhn (1998) quando cunha este termo para aprofundar aquilo que compõe, fundamenta e dá prosseguimento à estrutura da ciência e das realizações científicas ao longo da modernidade. E será isto que veremos na continuação deste capítulo.

5.1.2 A teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn

Thomas Samuel Kuhn, físico e filósofo da ciência nascido nos Estados Unidos, não é o único a apresentar um estudo a respeito do desenvolvimento das teorias e dos progressos científicos, mas o impacto de sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1998), encontra-se na possibilidade levantada por ele de que talvez a ciência não progrida num processo evolutivo/cumulativo, mas sim por rupturas das ideias vigentes dentro de determinada comunidade científica a qual partilham os cientistas, e pelo conseqüente advento de uma nova realização científica relevante a qual chamou de paradigma, que passa a atender a demanda de inquietações que o paradigma até então vigente, declinou em responder.

Ele parte da ciência para a história da ciência, para uma história das ideias científicas e conclui que aquilo que ele chama de “ciência normal” não se desenvolve por acumulação de descobertas e invenções individuais, mas por mudanças radicais nas teorias que guiam os cientistas na resolução de problemas, o que demanda teorias inteiramente novas. E que é preciso compreender o papel que cabe à história na compreensão do processo que envolve o desenvolvimento da ciência. Como isso, diz Cupani, Kuhn nos ajuda a compreender que, “A ciência de outras épocas não podia ser reduzida a uma etapa no caminho conducente à ciência

atual, devendo ser entendida em seus próprios termos” (2009, p. 83). Com efeito, segue Cupani,

Kuhn focaliza a ciência como uma atividade essencialmente social e histórica, cujo sujeito são as comunidades científicas e o conjunto de convicções que elas professam (‘paradigma’), bem como as mudanças radicais que a ciência experimenta periodicamente (‘revoluções’). (CUPANI, 2009, p. 27)

Uma história da ciência até Thomas Kuhn considerava a evolução histórica da ciência como um processo de desenvolvimento por mero acúmulo de descobertas realizadas por indivíduos particularmente talentosos, superando erros e crenças não científicas. Thomas Kuhn começa a suspeitar que isso não fosse verdadeiro a partir de sua própria prática como historiador e alerta que não é possível descartar, ou dito de outra forma, é preciso considerar “um papel para a história”. Segundo ele, “se a ciência é reunião de fatos, teorias e métodos reunidos em textos atuais, então os cientistas são homens que, com ou sem sucesso, empenharam-se em contribuir com um ou outro elemento para essa constelação específica” (KUHN, 1998, p. 20). E segue dizendo que a história da ciência torna-se a disciplina que registra tanto esses aumentos sucessivos assim como os obstáculos que inibiram sua acumulação.

Ainda, segundo ele, os historiadores da ciência têm encontrado mais e mais dificuldades para preencher as funções que lhes são prescritas de descrever a história dos feitos científicos pelo conceito de desenvolvimento por acumulação. E sobre estes historiadores, nos diz ele,

Como cronistas de aumento, descobrem que a pesquisa adicional torna mais difícil (e não mais fácil) responder as perguntas como: quando foi descoberto o oxigênio? Quem foi o primeiro a conceber a conservação de energia? Cada vez mais, alguns deles suspeitam de que simplesmente não são os tipos de questões a serem levantadas. Talvez a ciência não se desenvolva pela acumulação de descobertas e invenções individuais. (KUHN, 1998, p. 20-21)

Kuhn nos mostra que, não que a ciência não progrida, mas se quisermos compreender seus avanços não devemos tentar compreender a natureza da ciência focando nos cientistas individualmente, mas sim nas comunidades científicas às quais estão vinculados, a ciência então se pratica na forma de disciplinas (astronomia, física, por exemplo), cuja constituição histórica deriva de um consenso dos pesquisadores acerca da sua tarefa comum. Este consenso provém de alguma obra que serve de referência (como os *Principia* de Newton). Estas obras, por constituírem-se como modelo, por algum tempo, resolvem problemas e deixam outros em aberto. É isto que Kuhn considerou como ciência ‘normal’ (KUHN, *apud*

CUPANI, 2009, p. 84). Para Chalmers, “Kuhn retrata a ciência normal como uma atividade de resolução de problemas governada pelas regras de um paradigma. Os problemas serão tanto de natureza teórica quanto experimental” (1993, p. 114). E é isso realmente que Kuhn define quando trata da ciência normal como resolução de quebra-cabeças, e que resolver um problema da pesquisa normal requer a solução de todo tipo de complexos quebra-cabeças, tanto instrumentais, conceituais e matemáticos: “Quebra-cabeça indica, no sentido corriqueiro que empregamos o termo, aquela categoria particular de problemas que servem para testar nossa engenhosidade ou habilidade na resolução de problemas” (KUHN, 1998, p. 59).

Kuhn parte dessa discussão olhando para a ciência a partir daquilo que a história nos conta a respeito dos grandes feitos científicos e assim aprofunda o debate sobre a natureza das revoluções científicas. Ao estudar estes grandes feitos, ele traz em seu livro *A estrutura das revoluções científicas* exemplos de descobertas científicas relevantes, que mudaram os rumos da física e da química, por exemplo, mostrando como esses processos de evolução se deram a partir de rupturas e não de processos cumulativos de teorias. Omnés, abordando sobre a importância de falarmos das transformações da ciência a partir deste livro nos diz que:

Nele são apresentados duas teses principais, uma das quais é precisamente a existência das transformações das ciências, que ele chama de ‘revoluções’. O termo é, sem dúvida, excessivo, como ele mesmo haveria de reconhecer mais tarde, mas sublima bem a magnitude dos abalos que por vezes atingem a representação científica do mundo. Outra de suas ideias principais é preferir os paradigmas aos princípios. Segundo ele, uma grande descoberta influi muito no curso da ciência mais pelo exemplo que ela oferece do que pelos princípios em que pode ser resumida. Assim, ela constitui um modelo que é imitado, uma referência que serve de apoio, ou seja, um paradigma (o termo, note-se, pertencia antes sobretudo e ao vocabulário da gramática), em que designa um exemplo de construção sobre o qual muitos outros podem ser moldados. Assim, quando Euler aplica os métodos de Newton à mecânica dos fluidos, deve-se crer que ele concede maior importância ao exemplo oferecido pelos bons êxitos da dinâmica de Newton do que à aplicação estrita a massas fluidas dos princípios que este último enunciava (OMNÉS, 1996, p. 262).

Sendo assim, entre as preocupações de Kuhn está a compreensão da natureza, do que identificou como revoluções científicas, as práticas da ciência, o comportamento dos cientistas, suas atitudes e decisões e os mecanismos internos da ciência, como elas acontecem e de onde partem, quais são suas singularidades e regularidades. Uma característica-chave de sua teoria, nos diz Chalmers, “É a ênfase dada ao caráter revolucionário do progresso científico, em que uma revolução implica o abandono de uma estrutura teórica e sua substituição por outra, incompatível” (1993, p. 111). Para um resumo até aqui, concordamos com Ostermann a respeito do que diz sobre essa nova visão da ciência frente à historiografia tradicional, proposta por Thomas Kuhn:

Ao propor uma nova visão de ciência, Kuhn elabora críticas ao positivismo lógico na filosofia da ciência e à historiografia tradicional. Em síntese, esta postura epistemológica superada pelo modelo kuhniano acredita, entre outras coisas, que a produção do conhecimento científico começa com observação neutra, se dá por indução, é cumulativa e linear e que o conhecimento científico daí obtido é definitivo. Ao contrário, Kuhn encara a observação como antecedida por teorias e, portanto, não neutra (apontando para a inseparabilidade entre observações e pressupostos teóricos), acredita que não há justificativa lógica para o método indutivo e reconhece o caráter construtivo, inventivo e não definitivo do conhecimento (OSTERMANN, 1996. p. 184).

Portanto, a partir de suas pesquisas e análises, Kuhn torna-se uma relevante voz na teoria do conhecimento em nos mostrar mais uma evidência de como a ciência evolui e sob quais bases se assenta essa estrutura. E nos mostra que a ciência progride por revoluções e não num processo cumulativo. Ao conhecermos até aqui, de uma forma mais geral a filosofia kuhniana a respeito do progresso da ciência, já podemos identificar três conceitos chave fundamentais para compreendermos sua teoria: ciência normal, paradigmas e revoluções científicas, os quais veremos mais detalhadamente a seguir.

5.1.3 Ciência normal, paradigma e revoluções científicas

Importante salientar que, para que possamos compreender o conceito de paradigma, temos que saber que ele está associado aos conceitos de ciência normal, anomalia e crise, assim como revolução científica. E que a partir do olhar kuhniano, estes conceitos não devem ser compreendidos de forma isolada, mas todos integram a ciência corroborando para um modelo de desenvolvimento científico apontado por ele. Ostermann nos ajuda a compreender melhor:

Em particular, para Kuhn a ciência segue o seguinte modelo de desenvolvimento: uma sequência de períodos de *ciência normal*, nos quais a comunidade de pesquisadores adere a um *paradigma*, interrompidos por *revoluções científicas* (ciência extraordinária). Os episódios extraordinários são marcados por anomalias / crises no paradigma dominante, culminando com sua ruptura (OSTERMANN, 1996. p. 185).

Ciência normal para Kuhn então, “significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior” (1998, p. 29). Essas realizações, segue dizendo, “(...) são relatadas pelos manuais científicos elementares e avançados. Tais livros expõem o corpo da teoria aceita, ilustram muitas das suas aplicações bem sucedidas e comparam essas aplicações com

observações e experiências exemplares” (1998, p. 30). O filósofo cita alguns exemplos de realizações científicas bem sucedidas que serviram como guia para prática posterior: *A física* de Aristóteles, o *Almagesto* de Ptolomeu, os *Principia* e a *Óptica* de Newton, a *Eletricidade* de Franklin, a *Química* de Lavoisier e a *Geologia* de Lyell. Estes trabalhos serviram por algum tempo para definir os problemas e métodos legítimos de um campo de pesquisa para as gerações posteriores de praticantes da ciência.

Kuhn nos diz que estas realizações científicas só passam a configurar como guia para pesquisas posteriores, e assim guiar o curso da ciência normal, porque partilham duas características essenciais. Primeiro porque suas realizações foram suficientemente sem precedentes para atrair um grupo de cientistas partidários desta teoria, afastando-os de outras formas de atividade científica similares. E simultaneamente porque estas realizações eram suficientemente abertas para deixar toda espécie de problemas para serem resolvidos pelo grupo redefinido de praticantes da ciência. Deste ponto em diante do trabalho, Kuhn diz que passa a se referir às realizações científicas que partilham dessas duas características como “paradigmas” (Kuhn, 1998. p. 30). De uma forma mais concisa, nos diz ele, “considero paradigmas as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade praticante de uma ciência” (KUHNS, 1998, p. 13).

Paradigma, então, pode ser compreendido como modelo a ser seguido. Mas não exatamente como regras. Torna-se importante destacar aqui a distinção que Thomas Kuhn faz entre regras e paradigmas. Segundo ele, a ciência normal é uma atividade altamente determinada, mas não precisa ser necessariamente determinada por regras, pois quando uma comunidade científica compartilha de um paradigma na resolução de seus quebra-cabeças as regras partem do paradigma e é ele quem passa a dirigir a pesquisa. E como detectamos esses paradigmas no curso da ciência normal então? Kuhn responde,

A investigação histórica cuidadosa de determinada especialidade num determinado momento revela um conjunto de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação. Essas são paradigmas da comunidade, revelado nos seus manuais, conferências, exercícios de laboratório (KUHNS, 1998, p. 67).

Um paradigma, portanto, apresenta características específicas como as apontadas acima, mas esse conjunto de ilustrações, quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais e instrumentais, reveladas nos manuais e conferências, ou seja, um conjunto de regras específicas, nem sempre resultam num consenso quanto à identificação de

um paradigma. Mas mesmo que não seja unânime e padronizado esse reconhecimento e interpretação, isso não impede que um paradigma oriente a pesquisa. “A falta de uma interpretação padronizada ou de uma redução a regras que goze de unanimidade não impede que um paradigma oriente a pesquisa. (...) Na verdade, a existência de um paradigma nem mesmo precisa implicar a existência de qualquer conjunto de regras” (KUHN, 1998, p. 69).

É preciso considerar que, para ser aceita como paradigma uma teoria deve parecer melhor que suas competidoras, mas não precisa (e de fato isso nunca acontece) explicar todos os fatos com os quais pode ser confrontada. Outro ponto importante, um paradigma raramente é suscetível de reprodução, um paradigma novo tende a surgir em condições sempre novas ou mais rigorosas e adquirem *status* de paradigmas porque são mais bem sucedidos que seus competidores na resolução de alguns problemas que o grupo de cientista reconhece como grave (KUHN, 1998, p. 38-44). É o que ele chama de incomensurabilidade entre teorias que pode ser entendida resumidamente como a impossibilidade de tradução dos termos de um paradigma para o outro. Assim, os termos de certo paradigma não fazem sentido para os adeptos de outro paradigma.

Logo, um paradigma unifica um grupo. E orienta este grupo fornecendo as diretrizes, métodos, problemas, soluções de problemas, assim como modelos, representações e interpretações de mundo, universalmente reconhecidas, que durante algum tempo fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade científica, orientando assim a pesquisa científica. A formação científica consiste na assimilação destes modelos que servem como referências, que passam a configurar como paradigmas. No momento em que estes modelos passarem a apresentar o que Kuhn chama de anomalias, ou seja, quando passam a não mais colaborar na confirmação das teorias e soluções a que se propõem, pode ser o início de um processo de descoberta, de insegurança e podendo ser a passagem de um paradigma em crise para um novo (CUPANI, 2009. p. 89-90). Quebrar um paradigma significa nestes termos então, um rompimento com a tradição, com o modo “normal” que as demandas e situações-problema vinham sendo resolvidas até então pelo paradigma vigente. “Abandonar o paradigma é deixar de praticar a ciência que este define. Descobriremos em breve que tais deserções realmente ocorrem. São os pontos de apoio em torno dos quais giram as revoluções científicas” (KUHN, 1998, p. 55).

Quando cita as transformações de paradigmas da óptica física, por exemplo, Kuhn diz que essas transformações são revoluções científicas e que a transição sucessiva de um paradigma a outro, por meio de uma revolução é o padrão usual de desenvolvimento de uma ciência amadurecida. Uma revolução científica corresponde ao abandono de um paradigma e

adoção de um novo, não por um único cientista somente, mas pela comunidade científica relevante como um todo. Para que a revolução seja bem sucedida, este deslocamento deverá, então, difundir-se de modo a incluir a maioria da comunidade científica relevante (Chalmers, 1993, p. 120-121). Portanto, a emergência de um paradigma novo afeta a estrutura do grupo que atua nesse campo, pois, diz Kuhn, “Quando pela primeira vez no desenvolvimento de uma ciência da natureza, um indivíduo ou grupo produz uma síntese capaz de atrair a maioria dos praticantes de ciência da geração seguinte, as escolas mais antigas começam a desaparecer gradualmente” (KUHN, 1998, p. 39).

Chalmers explica que “A ciência normal implica tentativas detalhadas de articular um paradigma com o objetivo de melhorar a correspondência entre ele e a natureza. Um paradigma sempre será suficientemente impreciso e aberto para que se precise fazer muito trabalho desse tipo” (1993, p. 114). E ainda: “Se um paradigma representa um trabalho que foi completado de uma vez por todas, que outros problemas deixa para serem resolvidos pelo grupo por ele unificado?” (KUHN, 1998, p. 43).

Não significa dizer que a ciência normal, atividade que consiste em solucionar quebra-cabeças, não seja uma atividade extremamente bem sucedida em seus esforços para fazer com que a teoria seja confirmada e que a abertura de um paradigma se traduza por imprecisões ou pela tentativa de pô-lo à prova o tempo todo. Nas palavras de Kuhn: “A ciência normal não se propõe descobrir novidades no terreno dos fatos ou da teoria, quando é bem sucedida, não as encontra” (1998, p. 77). Mas quando o cientista se depara com problemas que resistem às tentativas padronizadas de solução, estes problemas Kuhn identifica como anomalias¹³, um fenômeno para o qual o paradigma não prepara o pesquisador. A “consciência da anomalia é o reconhecimento de que, de alguma maneira, a natureza violou as expectativas paradigmáticas que governam a ciência normal” (KUHN, 1998, p. 78).

A seriedade de uma crise se aprofunda quando aparece um paradigma rival. O novo paradigma, ou um indício suficiente para permitir uma articulação posterior, surge de imediato, algumas vezes no meio da noite, na mente de um homem profundamente imerso na crise. O novo paradigma será diferente do antigo e incompatível com ele. (CHALMERS, 1993, p. 118). Novos tipos de fenômenos e a consequente mudança das categorias e procedimento paradigmáticos muitas vezes são acompanhados por resistências. “Na ciência, assim como as cartas de um baralho, a novidade somente emerge com dificuldade (dificuldade que se manifesta através de uma resistência) contra um pano de fundo fornecido

¹³ Etimologicamente, algo anormal, ou que se afasta da norma.

pelas expectativas” (KUHN, 1998, p. 91). Mesmo assim não há uma ruptura brusca ou assim tão facilmente identificada entre o paradigma vigente até então e o novo. Kuhn nos diz que,

Frequentemente, um novo paradigma emerge –ao menos embrionariamente- antes que uma crise esteja bem desenvolvida ou tenha sido explicitamente reconhecida. (...) Decorre um tempo considerável entre a primeira consciência do fracasso do paradigma e a emergência de um novo. (KUHN, 1998, p. 117-118)

Pelo que vimos até aqui, é perfeitamente compreensível o *insight* kuhniano a respeito do progresso da ciência. A trajetória científica apresenta uma rota, um modelo (paradigma) que fornece respostas para a solução de enigmas que vão surgindo, que envolvem os membros de determinada comunidade científica, apresentando resoluções aos quebra-cabeças que se apresentam nesse curso. O interessante e inovador na teoria kuhniana é a percepção de que, ao contrário do que mentes positivistas possam perceber na ciência um processo cumulativo de avanços e progressos, em que a ideia é de que realizações científicas ofereçam princípios que apresentem pontos fixos e universais nesta rota do desenvolvimento da ciência e que, a partir destes haja uma evolução adicional de experimentos e descoberta, a teoria dos paradigmas enfatiza que há rupturas neste processo. Inclusive com o abandono de realizações, teorias que já não respondem mais às resoluções de problemas que a comunidade científica específica necessita.

E isso só é possível pelas duas características que apresenta um paradigma: 1) ser uma realização científica eficaz e que forneça respostas sem precedentes para a solução dos quebra-cabeças que a ciência exige, atraindo assim um grupo de cientistas; e 2) simultaneamente não se fechar, mas deixar em aberto a possibilidade de ascensão de novas soluções, quando já não consegue mais oferecer soluções modelares para os problemas e encruzilhadas que, naturalmente, a empreitada científica evolui através do seu caráter perene de investigação acerca da relação do homem com o meio.

Sendo assim, com a obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Thomas Kuhn desencadeia um intenso debate acerca das relações entre ciência e sociedade. Causando assim, “(...) um impacto que deixou marcas indeléveis nos debates arrolados sobre a prática científica” (MENDONÇA, 2012, p. 01). E quanto à noção de *paradigma*, esta recebeu ao longo do livro caracterizações múltiplas e nem sempre precisas, conforme o próprio Kuhn confirmaria mais tarde, suscitando intensos debates a respeito de seu sentido, como veremos a seguir.

5.2 Os sentidos do paradigma

O termo paradigma não surge a partir da obra kuhniana *A estrutura das Revoluções Científicas*, mas sua análise a respeito do caráter paradigmático da ciência abre o flanco para um intenso debate em torno dos sentidos e atribuições de um paradigma. Grande parte desse desdobramento surge a partir de sua profícua análise apontando as evidências ao longo da história da ciência de que a ciência normal articula-se em um binômio indissociável com o paradigma. Logo, a ciência estabelece períodos de plena pesquisa quando é guiada sob a égide de um paradigma. Ou seja, as atividades desenvolvidas pelos cientistas acontecem sob a diretriz de um determinado paradigma. E o termo “paradigma”, a partir deste livro, possibilita as mais variadas interpretações acerca de seu significado, que se torna polissêmico, e de suas atribuições, que se tornam múltiplas. Essa nada clara delimitação do conceito de paradigma deu a oportunidade de inúmeras críticas.

As questões polêmicas em torno das características de um paradigma surgem especialmente a partir do texto de Margaret Masterman, “A Natureza do Paradigma” (1979). A crítica de Masterman foi publicada em *A Crítica e o Desenvolvimento da Ciência* em que se encontram textos de vários estudiosos da ciência, tanto no campo da História quanto da Filosofia. Este livro constitui o quarto volume das *atas do Seminário Internacional sobre Filosofia da Ciência*, realizado no Bedford College, Regent’s Park, Londres, e traduzido e publicado no Brasil em 1979.

Masterman considera o livro de Thomas Kuhn cientificamente claro, o que faz com que se torne de fácil leitura para os pesquisadores científicos devido a clareza com que o autor apresenta a maneira como se desenvolve a pesquisa. Por outro lado, tem provocado as mais diferentes interpretações dos filósofos, o que para Masterman torna o livro filosoficamente obscuro. O motivo dessa reação dupla seria o fato de Kuhn ter “olhado realmente para a ciência em diversos campos” (MASTERMAN, 1979, p. 73). E mesmo que a concepção de paradigma não esteja bem elucidada, o livro provoca em seus leitores a sensação de algo novo na filosofia da ciência, ultrapassando os limites das ciências físicas e da filosofia fazendo com que áreas como Educação, História, Sociologia, por exemplo, façam uso do termo paradigma e esse uso se torne objeto de pesquisas específicas.

Masterman adverte que seu estudo é escrito mais de um ponto de vista científico do que filosófico e que aceita como verdadeira a existência daquilo que Kuhn atribui como ciência normal como sendo uma atividade governada por hábitos e de solução de enigmas, afastando-se das hipóteses falseadoras e se aproxima da pesquisa real, guiada então, por um

paradigma. Quanto ao paradigma, diz Masterman, “É, pois cientificamente urgente e filosoficamente importante tentar descobrir o que é o paradigma Kuhniano” (1979, p. 74).

Para tanto, analisa o livro *A estrutura das Revoluções Científicas* e discute suas ideias por meio de citações da obra, separadas e comentadas. Nessa análise, contabiliza que Kuhn emprega a palavra ‘paradigma’ em pelo menos vinte e um sentidos diferentes: Como uma realização científica universalmente reconhecida. Como mito. Como filosofia. Como manuais. Como tradição e em certo sentido como manuais. Como realização científica. Como analogia. Como especulação metafísica bem sucedida. Como dispositivo aceito na lei comum. Como fonte de instrumentos - os instrumentos conceituais e instrumentais fornecidos pelo paradigma-. Como ilustração normal. Como expediente ou tipo de instrumentação. Como um baralho de cartas. Como fábrica de máquinas-ferramentas. Como figura de *gestalt* que pode ser vista de várias maneiras. Como conjunto de instituições políticas. Como modelo aplicado à quase-metafísica. Como princípio organizador capaz de governar a própria percepção. Como ponto de vista epistemológico geral. Como um novo modo de ver. Como algo que define ampla extensão de realidade.

Apesar da localização e sistematização de todos esses possíveis sentidos, Masterman diz que é evidente que nem todos eles são incompatíveis entre si, pois alguns podem ser elucidados de outros. Mas a partir da diversidade de sentidos que, segundo a autora, o termo paradigma aparece no livro, ela pergunta: “Haverá alguma coisa em comum entre todos? Haverá, filosoficamente falando, alguma coisa definida ou geral acerca da noção de paradigma que Kuhn está tentando esclarecer?” (MASTERMAN, 1979, p. 79).

Como possibilidade de responder a esses questionamentos a autora evidencia que os vinte e um sentidos de ‘paradigma’ de Kuhn pertencem a três grupos principais:

Tentativas preliminares de responder a essa pergunta pela crítica textual deixam claro que os vinte e um sentidos de “paradigma” de Kuhn pertencem a três grupos principais. Pois quando equipara o “paradigma” a um conjunto de crenças (p. 4), a um mito (p. 2), a uma especulação metafísica bem-sucedida (p. 17), a um modelo (p. 102), a um novo modo de ver (pp. 117-21), a um princípio organizador que governa a própria percepção, (p. 120), a um mapa (p. 108), e a alguma coisa que determina uma grande área de realidade (p. 128), é evidente que ele tem muito mais em mente uma noção ou entidade metafísica do que uma noção ou entidade científica. Chamarei, portanto, aos paradigmas desse tipo filosófico *paradigmas metafísicos* ou ‘*metaparadigmas*’, e estes representam a única espécie de paradigma a que, pelo que sei, se referiram os críticos filosóficos de Kuhn. O segundo sentido principal de “paradigma” de Kuhn, no entanto, dado por outro grupo de empregos, é sociológico. Assim, ele define “paradigma” como realização científica universalmente reconhecida (p.x), como realização científica concreta (pp. 10- 11), como conjunto de instituições políticas (p. 91), e também como decisão judicial aceita (p. 23). Chamarei a esses paradigmas de natureza sociológica de *paradigmas sociológicos*. Finalmente, Kuhn emprega a palavra “paradigma” de modo ainda mais concreto,

como verdadeiro manual ou obra clássica (p. 10), como fornecedor de instrumentos (pp. 37 e 76), como instrumentação real (pp. 59 e 60); linguisticamente, como paradigma gramatical (p. 23), ilustrativamente, como analogia (v.g. à p. 14); e psicologicamente, como figura de *gestalt* e como um baralho de cartas anômalo (pp. 63 e 85). Chamarei aos paradigmas dessa espécie *paradigmas de artefato* ou *paradigmas de construção* (MASTERMAN, 1979, p. 79).¹⁴

O paradigma metafísico ou Metaparadigma, para Masterman, pode ser compreendido ao sentido atribuído por Kuhn quando se refere ao conjunto de crenças, como método especulativo, como outro modo de ver, um mapa ou alguma coisa que determina uma grande área da realidade. Aqui, a autora discute se o sentido primário do paradigma Kuhniano seria filosófico ou sociológico. Ou seja, se o paradigma tem de existir antes da teoria ou se poderá ser utilizado como expediente na solução de enigmas. Se aceitarmos a ideia de que o sentido primeiro do paradigma seria o sociológico, ou seja, um conjunto de hábitos e ou como uma realização científica concreta, como poderá o cientista numa ciência nova saber o que está seguindo? A autora aponta que o fato de identificarmos algo como um paradigma e não como “outras coisas” se deve ao fato de já termos “um norte” ou uma ideia especulativa. Quando identificamos um paradigma, não o identificamos porque sociologicamente ele é reconhecido como um conjunto de hábitos e ou como uma realização científica concreta, mas sim porque reconhecemos antes disso um novo modo de ver, um princípio organizador que governa a própria percepção, um mapa, e alguma coisa que determina uma grande área de realidade. Neste sentido, Masterman afirma que, “É evidente que o sentido primário do paradigma tem de ser filosófico; e o paradigma tem de existir antes da teoria” (MASTERMAN, 1979, p. 84-85).

Visto pelo viés sociológico, o paradigma é um conjunto de hábitos científicos, que se seguidos, representam a solução bem sucedida de problemas: “Esses hábitos são intelectuais, verbais, comportamentais, quanto mecânicos e tecnológicos, pertencendo a qualquer um desses gêneros ou a todos ao mesmo tempo; tudo depende do tipo de problema que está sendo resolvido” (MASTERMAN, 1979, p. 80). Esses hábitos reunidos acabam por constituir a realização científica concreta. Este é então, o atributo da ciência normal segundo o próprio Kuhn: “pesquisa baseada em uma ou mais realizações científicas passadas que alguma comunidade reconhece durante algum tempo como fornecedora dos fundamentos de sua prática posterior” (KUHN, 1998. p. 29).

¹⁴ O número que aparece entre parênteses se refere a localização da página da obra de Kuhn citada por Masterman.

Lembrando que tais realizações partilham duas características essenciais: são suficientemente sem precedentes para atrair um grupo duradouro de adeptos e também são suficientemente abertas para deixar toda espécie de problemas para que o grupo de profissionais resolva. E as realizações que partilham dessas duas características Kuhn passa a chamar de paradigma. Masterman compreende que Kuhn atribui o lugar central na ciência real a uma realização concreta em lugar de uma teoria abstrata. Logo, a ciência normal opera a partir de uma realização concreta, ou um paradigma, que para ela, visto pelo sentido sociológico, é a realização aceita por uma comunidade científica, que passa a ser reconhecida universalmente, politicamente institucionalizada e judicialmente aceita. Ao atribuir esse lugar central na ciência a uma realização efetiva, concreta, a autora afirma que Kuhn dissipa uma preocupação recorrente da filosofia da ciência: ‘como poderei utilizar uma teoria que ainda não existe?’ “(...) torna-se claro para Kuhn, algo sociologicamente descritível e, acima de tudo, concreto, já existe nas fases iniciais da ciência real, quando a teoria ainda não existe” (MASTERMAN, 1979, p. 81).

Há ainda outra categoria utilizada por Masterman, que é a do paradigma como artefato ou paradigma de construção. O sentido do paradigma podem ser então o de um verdadeiro manual ou obra clássica, que fornece os instrumentos ou como uma instrumentação real; se abordado linguisticamente, pode ser um paradigma gramatical, se ilustrativo, como analogia ou até num sentido psicológico como uma figura de *gestalt*.¹⁵

A extensa, profunda e relevante crítica que faz Masterman à obra de Thomas Kuhn corrobora para demonstrar a importância dessa obra para a filosofia da ciência. Mendonça, ao analisar o legado de Thomas Kuhn cinquenta anos após, nos diz que,

O êxito editorial e acadêmico dessa obra impôs-lhe, no entanto, um preço a pagar. No âmbito da filosofia, Kuhn não produziu praticamente nada de novo desde então, uma vez que se sentiu obrigado a dispendir grande parte de seu tempo tentando, por um lado, amainar as críticas que lhe foram endereçadas e, por outro lado, rechaçar grande parte das recepções laudatórias. Para ser mais correto, Kuhn reformulou alguns pontos de sua explanação original, alterando a forma de argumentação, mas sem deixar de tratar e de defender suas velhas teses. (MENDONÇA, 2012, p. 02)

Uma dessas defesas Kuhn já faz em posfácio da obra, publicado em 1969. Nele, explica que o termo paradigma é usado no livro em dois sentidos diferentes. De um lado,

¹⁵ Na Psicologia, pela Teoria da Gestalt não se pode ter conhecimento do todo através das partes, e sim das partes através do todo. Os conjuntos possuem leis próprias e estas regem seus elementos. Só através da percepção da totalidade é que o cérebro pode de fato perceber, decodificar e assimilar uma imagem ou um conceito.

indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc, partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação a solução concreta de quebra-cabeças. E ainda que, um paradigma governa em primeiro lugar, não um objeto de estudo, mas um grupo de praticantes da ciência (Kuhn, 1998, p. 220-224).

O próprio Kuhn admite mais tarde, no texto intitulado *Reconsiderações acerca dos paradigmas* (2011), um tanto quanto infeliz, que parte da razão do sucesso do livro (1962) “é que ele pode ser quase tudo para quase qualquer pessoa” (KUHN, 2011, p. 311). Segundo ele, o aspecto do livro responsável por essa excessiva plasticidade foi a introdução do termo ‘paradigma’. Concorde que as críticas, favoráveis ou não, são unânimes em apontar o grande número de diferentes sentidos com que o termo foi utilizado, mas quanto a Masterman, Kuhn sugere que a situação não seja ‘tão desesperadora’ como as divergências apontadas sugerem e segue reafirmando o argumento que, seja qual for seu número, o termo paradigma ocorre em estreita proximidade com a expressão comunidade científica. Ou seja, um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica, e apenas eles, compartilham (KUHN, 2011, p. 312-313).

É certo que, ao desenvolver sua filosofia da ciência na *A Estrutura das Revoluções Científicas*, assim como quando responde a questões e críticas pertinentes ao desenvolvimento conceitual da obra, Kuhn recorre por inúmeras vezes a física quântica, as substâncias químicas e suas reações, a mecânica dos corpos como forma de ilustrar seus argumentos. É fato que esses objetos encontram-se distantes dos objetos da educação, do que pode vir a ser um modelo educacional ou uma proposta didática e pedagógica. O próprio Kuhn adverte que, “permanece em aberto a questão a respeito de que áreas da ciência social já adquiriram tais paradigmas” (1998, p. 35). Como tratar então de paradigmas nas ciências humanas, na educação?

Tomando as devidas proporções do lugar de onde parte nossa fala, talvez uma chave de leitura seja: um paradigma é uma realização científica que durante algum tempo fornece respostas para a resolução de quebra-cabeças que se apresentam no curso da ciência normal. Dessa forma, independe de onde os enigmas que impedem o funcionamento da ciência ocorram e renunciem a partir dessas anomalias novos modelos, se num laboratório de física ou numa escola de educação infantil. Afinal, a educação a partir da modernidade é também fruto do saber científico, da sistematização, da universalização, de métodos, assim como engajada no ideal positivista de ordem e progresso, tal qual inspirada nas ciências naturais.

06 ANÁLISE DA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA COMO UM NOVO PARADIGMA NA EDUCAÇÃO

Neste último capítulo, iniciaremos analisando a complexidade e o cuidado que requer falar de paradigmas em educação. Além disso, destacaremos que nos movemos em torno das opções metodológicas que fazemos, e que abordar o novo em educação exige que saibamos contextualizar o que se construiu até aqui e sobre quais bases se estruturam a constituição moderna de educação. Na sequência, retomaremos o debate em torno dos conceitos de ciência normal a partir de Thomas Kuhn (1998) e das práticas pedagógicas, ambas, cada qual em seu contexto, corroborando para a resolução de quebra-cabeças.

Em seguida, o texto volta-se diretamente para os apontamentos dos elementos da Abordagem de Reggio Emilia como novo paradigma na educação. Para tanto, será preciso retomar alguns argumentos Kuhnianos sobre paradigmas assim como analisar os princípios e as categorias entre as quais se movem os argumentos centrais e práticas pedagógicas dessa abordagem: imagem da criança, espaço e tempo na aprendizagem. E, intrínseca a estes, a construção dos ambientes de aprendizagem, documentação pedagógica e os tempos da infância, para que possamos finalizar apontando se esses elementos, que nascem a partir da filosofia e práticas pedagógicas de Loris Malaguzzi, podem vir a se apresentar como um novo paradigma da educação.

6.1 Considerações iniciais

Ao longo desta pesquisa, ficou cada vez mais evidente que a tarefa de analisar paradigmas em educação é algo complexo. Que junto da história da educação, identificamos movimentos que impulsionam as teorias e práticas pedagógicas para uma busca de aperfeiçoamento perene em torno de responder qual seria a melhor maneira de educar nossas crianças pequenas. Logo, impossível esgotar esse debate em uma dissertação, apenas. Sabemos também que os espaços acadêmicos de reflexão nos impõem escolhas metodológicas, escolhas essas que não são limitadoras, mas que corroboram para que de forma mais criteriosa, nos debruçemos em alcançar resultados mais precisos.

Sendo assim, quando decidimos estudar se a Abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil pode vir a ser um novo paradigma na educação, nos deparamos inevitavelmente com a difícil e perigosa instigação sobre o “antigo” e o “novo”, abertura e resistência. Diante desta celeuma, não é intenção desta pesquisa tratar, abordar ou referir-se ao

histórico da educação até aqui como “tradicional” ou explicitar um entendimento daquilo que se construiu até aqui em educação, como menor ou inválido. O que fizemos ao longo deste trabalho, e também agora, foi mostrar que, olhando num retrospecto histórico, a constituição moderna de educação apoia-se em estruturas disciplinares, sistemáticas e calcadas nos preceitos da cientificidade metodológica e com forte apelo na posição do adulto como detentor do conhecimento dos saberes do mundo e na figura da criança como um *infante*, alguém ainda sem fala sobre o que é o mundo, ou ainda mais instigante; como ele poderia ser.

O objetivo desta pesquisa é apontar se os elementos identificados na Abordagem de Reggio Emilia na sua forma de ver a imagem da criança, e desta forma influenciar nos modos como aplica suas práticas pedagógicas, contrasta com a forma como a educação até então vê a imagem da criança e aplica assim os métodos e práticas que julga adequada diante desta visão. E, caso isso se confirme, a questão é se a Abordagem de Reggio Emilia pode vir a ser um novo paradigma na educação.

Para tanto, voltamos à história e a educação onde reforçamos os argumentos sobre os quais entendemos estar ancorados a educação a partir da modernidade. É preciso salientar que, embora nosso cuidado em tratar as práticas educacionais que diferem das de Reggio Emilia como uma “tradição em educação”, muitos autores entendem, sim, as bases sobre as quais se sustentam a pedagogia moderna como paradigma tradicional da educação, amparados claramente na visão racional, sistemática e cartesiana de mundo e na sua forma de ver a criança, e nesta tradição, como *aluno* (etimologicamente falando, sem luz). Para Behrens e Oliari (2007) por exemplo,

A visão tradicional newtoniana-cartesiana da ciência atingiu a educação, a escola e a prática pedagógica do professor. Assim, segundo Behrens (2005), o aluno passou a ser mero espectador, exigindo dele a cópia, a memorização e a reprodução dos conteúdos. No paradigma conservador, a experiência do aluno não conta e dificilmente são proporcionadas atividades que envolvam a criação. A prática pedagógica tradicional leva o aluno a caracterizar-se como um ser subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão. O aluno é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas ideias. A ação docente concentra-se em criar mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta. Nos currículos lineares e reducionistas, divididos em diversas matérias, o professor assume a função de transmitir o conhecimento e considera-se como ‘dono do saber’ (BEHRENS e OLIARI, 2007. p. 59-60).

Ainda neste sentido, Dewey, em 1902, quando percorre as lojas de material escolar da cidade de Chicago em busca de mesas e cadeiras que satisfizessem as necessidades das crianças sob os pontos de vista artístico, higiênico e educativo, teve grande dificuldade em encontrar aquilo que procurava. Um comerciante respondeu-lhe: ‘Receio não ter o que vocês

desejam. Vocês querem carteiras onde as crianças possam trabalhar, todas estas são para ouvir? (*apud* FORMOSINHO-OLIVEIRA. 2007. p. 22-23). A etimologia de onde adotamos chamar infância sugere dirigir-se a esta fase da vida como àquelas sem fala, sem voz ativa, e já se faz reveladora. *Infante* é, portanto, alguém que apenas ouve.

Partir destas referências, não significa tratar de forma pejorativa ou sem valor a construção sob a qual se pautou a educação. Mas, seguindo com Behrens e Oliari (2007), compreender que,

O paradigma tradicional traz consigo vantagens e desvantagens. De acordo com Moraes (1997), Capra (1996), Behrens (2003; 2006), a visão tradicional ou cartesiana do mundo, apesar de ser questionada, possibilitou o desenvolvimento científico-tecnológico atual e possibilitou grandes saltos evolutivos na história das civilizações. (...) O pensamento dotado de clareza, de organização e de objetividade propiciou a validação científica e pública do conhecimento. Por outro lado, constata-se um período de perda do processo de humanização, pois os alunos e os professores passaram a ser vistos como máquinas ou como partes de uma engrenagem. Nesta caminhada histórica, reducionista e linear, perdeu-se em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores, especialmente, em função da supervalorização dada pela mensuração, quantificação e comprovação dos fenômenos (2007. p. 60).

A partir disto então, significa afirmar que há campos em disputa e mais do que isso, que há fortes indícios de uma modernidade, independente se pós ou não, mas, é “a modernidade olhando-se a distância e não de dentro, fazendo um inventário completo de ganhos e perdas, psicanalizando-se, descobrindo as intenções que jamais explicitara” (BAUMAN, 1999, p. 288), permitindo-se refletir sobre o que construímos até aqui e sob quais estruturas será mais prudente seguir daqui para frente, em nome do desenvolvimento humano.

Sobre a escolha da experiência do Norte da Itália como objeto, há de se considerar também que há outras experiências educacionais que consideram a pedagogia da escuta e participação em detrimento ao modo transmissivo de educar as crianças, mas aqui nos amparamos no argumento de Gardner, para o qual, “nenhum lugar do mundo contemporâneo teve um sucesso tão esplêndido quanto as escolas de Reggio Emilia. Seus alunos passam por um aprendizado consistente sobre a humanidade que pode durar por toda a vida” (1999, p. xii). Sendo assim, seguimos adiante relacionando os argumentos kuhnianos acerca da estrutura das revoluções científicas e as inovações idealizado por Malaguzzi e seguida por educadores italianos e ao redor do mundo, nas estruturas das práticas pedagógicas na educação da primeira infância.

6.2 Ciência normal, práticas pedagógicas e a resolução de quebra-cabeças

Se olharmos em retrospecto para a história moderna, reconheceremos evidências de que há fundamentos reais na afirmação de Francis Bacon “Saber é poder”. Tanto sabemos que sabemos, quanto acreditamos que podemos saber mais, evoluir, crescer, expandir, desenvolver. E neste “saber mais”, indiscutivelmente, empoderar-se mais. Destarte, tanto a história das ideias científicas quanto a história dos processos educativos são marcados por esse caráter perene de construção e busca de progresso, seja no sentido de saber como se estrutura o saber científico e as práticas educativas, quanto em saber como progredem.

Sendo assim, é difícil se desvincular da ideia de que a construção do caminho do conhecimento sistematizado humano não seja cumulativo, pois quando olhamos para a história, temos a nítida impressão que evoluímos passando de um estágio a outro muito mais a partir daquilo que se construiu até aqui, e menos abandonando ou rompendo. É exatamente neste sentido que, no campo da filosofia da ciência, Kuhn e sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1998) inova, pois nos permite olhar para a história da ciência e do desenvolvimento científico não apenas como cumulativo, mas também de rompimento de aperfeiçoamento do “até aqui” para o “daqui adiante”. E talvez seja por isso que a expressão “quebrar paradigmas” tornou-se tão corriqueiramente utilizada e em tantas esferas do saber e do fazer humano. Para Ostermann,

Ao propor uma nova visão de ciência, Kuhn elabora críticas ao positivismo lógico na filosofia da ciência e à historiografia tradicional. (...) Kuhn encara a observação como antecedida por teorias e, portanto, não neutra (apontando para a inseparabilidade entre observações e pressupostos teóricos), acredita que não há justificativa lógica para o método indutivo e reconhece o caráter construtivo, inventivo e não definitivo do conhecimento (OSTERMANN, 1996, p. 184).

Logo, se o conhecimento científico não é indutivo, cumulativo e nem linear, é também possível fugir dos determinismos quando falamos em educação infantil, por exemplo. Kuhn parte da ciência para a história da ciência, para uma história das ideias científicas e conclui que aquilo que ele chama de “ciência normal” não se desenvolve por acumulação de descobertas e invenções individuais, mas por mudanças radicais nas teorias que guiam os cientistas na resolução de problemas, o que demanda teorias inteiramente novas. Lembrando que para Chalmers, “Kuhn retrata a ciência normal como uma atividade de resolução de problemas governada pelas regras de um paradigma. Os problemas serão tanto de natureza teórica quanto experimental” (CHALMERS, 1993, p. 114).

Há de se considerar que quando Kuhn se refere, por exemplo, a uma mudança radical nas teorias que guiam os cientistas na resolução dos quebra-cabeças que surgem ao longo daquilo que se seguia como ciência normal, sabemos de onde parte sua fala. Sua formação vem da física e seu lugar de fala é naturalmente o campo das ciências naturais. Assim como deriva deste campo todos os exemplos e o “guia” em que ele se utiliza para explicar os argumentos que constituem todo o seu arcabouço conceitual em que formula, com êxito, sua teoria sobre aquilo que estrutura as revoluções científicas, e o papel preponderante de um paradigma nos progressos e revoluções da ciência.

Logo, substituir um paradigma por outro novo, com teorias inteiramente novas, a partir da ótica kuhniana, diz respeito ao caráter específico e, de certa forma mais fechado, caracterizada pelos experimentos científicos ligados às ciências naturais. Uma grande teoria nova em sistemas elétricos, por exemplo, pode vir a substituir totalmente uma teoria que até então guiava os experimentos partilhados pelos cientistas que trabalhavam em um sistema elétrico anterior, e assim, sendo adotado por toda a comunidade científica que a engenharia elétrica abarca.

Sabemos que quando Kuhn fala do curso da ciência normal, o faz a partir dos conceitos e contextos em que se estruturam as ciências naturais, seu campo de análise. Tanto que o filósofo, quando trata de paradigma nas ciências sociais, diz que, “Permanece em aberto a questão a respeito de que áreas da ciência social já adquiriram tais paradigmas.” (1998.p. 35). Portanto, é certo que não podemos traduzir de forma literal o contexto como ele se refere ao “curso da ciência normal” nas ciências naturais, tratando destes termos na educação. Não seria prudente dizer que há um curso da ciência normal na educação nos mesmos moldes e procedimentos que há num laboratório de ciências.

Assim como sabemos que o que há em educação, inegavelmente, são as práticas pedagógicas. Mas que estas práticas não acontecem ou são oferecidas de forma anárquica ou aleatória a uma sistematização dos saberes pedagógicos e das práticas educativas. E que há teorias, projetos, experiências e modelos que, de fundo, conferem a educação também um caráter de cientificidade. Como já mencionamos no início de nossa pesquisa, não há como desvincular a pedagogia do bojo que marca a modernidade, bem como do nascimento e estruturação dos campos disciplinares científicos a partir da modernidade e tal qual os conhecemos hoje. Sobre a pedagogia aliar-se às ciências, nos diz Campos,

Faz pouco mais de 200 anos que a pedagogia começou a se libertar dessa herança religiosa, sendo a Revolução Francesa um marco dessa ruptura. Como sugere Dubet (2011), o advento da república e da escola pública laica substituiu a ideologia

religiosa pela ideologia republicana, mas pouco modificou as práticas escolares tradicionais. A história mostrou que para que uma renovação dessas práticas acontecesse, seria preciso não só uma forte influência das novas ciências – a psicologia, a sociologia, a biologia –, mas principalmente a militância de muitos pedagogos e de seus difusores. Maria Montessori, Freinet, Decroly, Claparède, Dewey, Malaguzzi e tantos outros não apenas fundamentaram sua pedagogia na ciência e a exercitaram na prática, como também se empenharam em divulgá-la. Esses pedagogos tiveram seguidores fiéis, formaram movimentos e correntes de pensamento que conformaram o que hoje conhecemos como o campo da pedagogia (CAMPOS, 2012. p. 11-12).

Quando falamos de educação e de práticas pedagógicas, sabemos que o lugar de nossa fala parte do campo das ciências sociais aplicadas, humanas, e que carrega em sua gênese teoria e prática. E que não podemos afirmar que uma teoria nova em educação possa vir a substituir totalmente uma anterior, devido ao caráter mais amplo e ao envolvimento de mais atores, sujeitos e categorias que as práticas pedagógicas abarcam. Quando falamos em educação e de um paradigma que possa vir a envolver e direcionar suas práticas, sabemos que a educação comporta também os sujeitos da educação: crianças, pais, professores, gestores. Assim como sistemas políticos, ideológicos, éticos e estéticos. Logo, não podemos afirmar que a Abordagem de Reggio Emilia, neste momento, se apresente como teoria inteiramente nova e substitua totalmente a teoria anterior quando falamos do campo da educação pelo espectro da amplitude que as práticas pedagógicas envolvem e que são diferentes, em muitos aspectos, de um laboratório das ciências naturais.

Falar de movimentos, de projetos, modelos, de modos de pensar e de considerar qual concepção de sujeito que temos, bem como do que aspiramos que eles sejam, ou seja, função da educação, de modo paradigmático, significa assumir que modelos pedagógicos, teorias educacionais assumem função basilar na história da educação. Torna-se de extrema importância refletir profunda e atentamente propostas educacionais objetivando identificar nelas qual a concepção de sujeitos cada qual considera, porque a partir desta concepção, resultam as práticas pedagógicas e os resultados sócio/econômicos/culturais daquilo que aspiramos que sejam os sujeitos que educamos.

Então, a função e atribuição da filosofia da ciência neste trabalho, representado de forma epistemológica na escolha da teoria dos paradigmas de Kuhn, contempla a possibilidade de se utilizar da filosofia da ciência como parâmetro, ou até mesmo como ferramenta. Como forma de medir e avaliar o que se apresenta no campo da educação infantil enquanto teoria pensada e prática pedagógica vivenciada.

6.2.1 Elementos da Abordagem de Reggio Emilia como novo paradigma

Na seção acima, mencionamos que, para Kuhn, aquilo que ele chama de “ciência normal” não se desenvolve por acumulação de descobertas e invenções individuais, mas por mudanças radicais nas teorias que guiam os cientistas na resolução de problemas, o que demanda teorias inteiramente novas. Essas teorias possuem duas características. Primeiramente suas realizações são sem precedentes o suficiente para atrair um grupo de cientistas. E simultaneamente porque essas realizações não se fecham em si, mas são suficientemente abertas para que o grupo praticante possa resolver toda espécie de problema. Kuhn considera como paradigmas as realizações científicas que compartilham dessas duas características.

Quais foram, portanto, a espécie de problema com que se depara Malaguzzi no início de sua jornada em Reggio Emilia e que o movem a buscar soluções? Qual era o problema que guiava Malaguzzi e seu grupo de educadores? O que problema que se deparava e a resposta que buscava eram como educar nossas crianças pequenas. Logo, a partir de Kuhn, as realizações e práticas pedagógicas idealizadas por Loris Malaguzzi em Reggio Emilia são hoje universalmente reconhecidas? Elas fornecem soluções modelares para a comunidade praticante? Há manuais que expõe o corpo de sua teoria?

Como vimos no capítulo quatro, o reconhecimento internacional da Abordagem de Reggio Emilia surge em 1991, com a edição de dezembro da revista norte-americana *Newsweek* (1991, p. 50-59) que publica um artigo na qual listava as 10 melhores escolas do mundo, elegendo a Escola Diana, da rede de Reggio Emilia, como a melhor do mundo para crianças de até seis anos. Mas mesmo antes de revista, a Abordagem de Reggio Emilia já havia sido – assim como continua sendo –, objeto de debate entre educadores italianos e norte americanos, resultado do esforço de Malaguzzi em promover conferências, simpósios e encontros para debater a sua filosofia pedagógica. Em 1981, Loris e seus colaboradores elaboram uma exposição viajante intitulada *As cem linguagens da Criança*, que conta a história da experiência e descreve o processo educacional através de fotografias, exemplos de pinturas, desenhos, colagens e estruturas construtivas das crianças e *scripts* explanatórios e painéis (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). “A exposição tem sido apresentada na América do Norte desde 1987 e sua versão mais recente, *A maravilha da aprendizagem: as cem línguas das crianças*, começou a circular em 2008”. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 29).

Os mesmos autores (2016), analisando a experiência de Reggio Emilia ao longo dos últimos 50 anos, analisam que a cidade de Reggio Emilia passou por transformações, ao mesmo tempo em que sua educação evoluiu continuamente. E que a abordagem de Reggio Emilia foca nestes aspectos assim como na relação de Reggio com o mundo. E que, “apesar de a experiência Reggio ter se tornado internacionalmente conhecida, ela não virou um simples *slogan* ou fórmula, uma receita ou *commodity* comercial, nem mesmo uma moda ou uma simples tendência” (p. 31-33).

Ainda sobre a experiência italiana servir como modelo e inspiração, no Brasil, por exemplo, Marília Dourado explica que a partir de 2006, um grupo de educadores brasileiros se une a RedSOLARE. A RedSOLARE Brasil então, passa a compor, junto com outros 16 países, uma associação latino-americana em defesa da cultura da infância e da difusão da prática educativa de Reggio Emilia. E passa a ser um fórum permanente de diálogos, partilha, realizações e transformações em educação da primeira infância (ZERO, 2014, p. 12).

Desde então, a RedSOLARE Brasil se estende por 23 cidades brasileiras, e tem como missão ser uma rede de articulação e difusão das ideias da prática educativa da Reggio Emilia em defesa de uma cultura mundial de infância numa perspectiva integral e integrada e de intercâmbios entre estados brasileiros e países da América Latina. E tem, entre outros objetivos, criar espaços de discussão de propostas de políticas públicas que visem a inclusão e a educação de qualidade para todos; Conhecer e compartilhar novos resultados de pesquisas e experiências acerca da Educação Infantil e difundir as ideias reggianas para a infância.¹⁶

Neste sentido, a abordagem italiana apresenta mudanças nas teorias e práticas pedagógicas na educação da primeira infância que passam a atrair e guiar um grupo de educadores ao redor do mundo. Estes partilham da teoria de Malaguzzi em ver na criança alguém que, apesar de ainda pequena, apresenta potencialidades e precisa ter resguardado o seu direito de expressá-la através de suas múltiplas linguagens. As redes que se formam a partir da adesão dos educadores às práticas adotadas na educação infantil no norte da Itália fazem com que ao longo dos anos a Abordagem de Reggio Emilia se torne internacionalmente reconhecida.

Sobre a produção de manuais que expõem o corpo de sua teoria, poderíamos argumentar que a Abordagem de Reggio Emilia não criou, ela própria, em seu espaço de

¹⁶ Informações disponíveis em: <http://redesolarebrasil.blogspot.com.br/p/apresentacao.html>. Acesso em 24 de julho de 2017.

construção de uma pedagogia específica para a educação infantil, nenhuma obra ou trabalho que sirva como modelo ou manual específico. Embora haja uma rede conjunta de pesquisadores e instituições pedagógicas na Itália e ao redor do mundo que produzam e publiquem teorizando e divulgando as práticas educativas de Reggio Emilia (como o *Project Zero* da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, a Network Internacional da ReggioChildren¹⁷, e o Instituto Internacional Loris Malaguzzi na Itália e RedSOLARE), não há uma obra específica ou manual em torno do qual movimentam-se os pesquisadores e educadores que partilham das ideias da pedagogia italiana.

Mas, segundo Kuhn, para ser considerado um paradigma, realizações científicas não precisam partir de grandes obras ou manuais. E nem sempre a criação de um novo paradigma será lançado a partir de um grande livro publicado ou se publicará um grande livro a partir de um novo paradigma, mas sim, muito mais através de artigos, trocas de correspondências entre os especialistas da mesma área. Por isso ele diz que os princípios e a justificação do uso de cada conceito introduzido pode ser deixado a cargo dos autores de manuais (1998. p. 38-40). Kuhn segue dizendo, “Quando um cientista pode considerar um paradigma como certo, não tem mais necessidade, nos seus trabalhos mais importantes, de tentar construir seu campo de estudos começando pelos primeiros princípios e justificando o uso de cada conceito introduzido. Isso pode ser deixado para os autores de manuais” (1998. p. 40).

Sendo assim, evidencia-se que as práticas pedagógicas de Reggio Emilia tornaram-se universalmente reconhecidas, que atraíram educadores e que fornecem soluções modelares para este grupo de praticantes. Mas neste ponto, para além de compararmos os aspectos da Abordagem de Reggio Emilia diretamente aos argumentos kuhnianos, é preciso considerar também a relevância dos desdobramentos e reflexões sobre os sentidos do termo paradigma a partir da obra de Kuhn. E um dos mais importantes é o problematizado por Masterman (1979).

¹⁷Reggio Children's International Network é uma rede formal construída em conjunto com os contatos de referência nos países com os quais Reggio Children teve relações contínuas há vários anos. Representa os vários pontos de referência da Reggio Children em muitos países do mundo. A Rede é uma espécie de projeto transnacional da comunidade educativa de Reggio Emilia que mantém o diálogo internacional e a responsabilidade compartilhada, com o objetivo de apoiar a identidade e o trabalho de Reggio Children e do Centro Internacional Loris Malaguzzi. Disponível em: <http://www.reggiochildren.it/network/?lang=en>. Acesso em 27 de julho de 2017.

Masterman identifica em sua crítica múltiplos sentidos atribuídos por Kuhn ao termo paradigma e os agrupa como metafísico, sociológico e de artefato ou construção, e argumenta se o primeiro sentido do paradigma seria metafísico ou sociológico. Ou seja, se é preciso que haja uma teoria a partir da qual surge um novo paradigma (sentido metafísico) ou se é o paradigma quem oferece em si mesmo um conjunto de hábitos que orientam a pesquisa e, a partir dele emergem as teorias (sentido sociológico). Como vimos no capítulo anterior, Masterman (1979), analisa os sentidos dos paradigmas a partir da teoria Kuhniana (1998), e afirma que pertencem a três grupos principais: metafísicos, sociológicos e de construção. Como metafísico, ela atribui o sentido especulativo, um mapa, ou alguma coisa que envolve uma grande área da realidade. Já o sentido sociológico diz respeito a um conjunto de hábitos, que se seguidos, representam a solução bem sucedida de problemas concretos. Mas o sentido primeiro do paradigma seria metafísico ou sociológico? Ou seja, se o paradigma tem de existir antes da teoria ou se poderá ser utilizado como expediente na solução de enigmas.

Masterman compreende que Kuhn atribui o lugar central na ciência real a uma realização concreta em lugar de uma teoria abstrata. Ao atribuir esse lugar central na ciência a uma realização efetiva, concreta, a autora afirma que Kuhn dissipa uma preocupação recorrente da filosofia da ciência: ‘como poderei utilizar uma teoria que ainda não existe?’ Logo, a ciência normal opera a partir de uma realização concreta, ou um paradigma, que para ela, visto pelo sentido sociológico, é a realização aceita por uma comunidade científica, que passa a ser reconhecida universalmente, politicamente institucionalizada e judicialmente aceita.

Voltando nossas análises para a filosofia de Malaguzzi poderíamos perguntar, o sentido paradigmático da abordagem italiana seria sociológico? Embora não possamos afirmar, conjugamos que Malaguzzi parte de uma realização efetiva, a educação de crianças pequenas, que passa a ser aceita pela comunidade científica da educação e a ser reconhecida universalmente, politicamente institucionalizada e judicialmente aceita¹⁸. Mas também

18Quando falamos em ser reconhecida universalmente, politicamente institucionalizada e judicialmente aceita, lembramos aqui que os princípios que guiam a proposta Reggiana para a Educação Infantil –éticos, estéticos e políticos, segundo Hoyuelos 2009, estão integrados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil brasileiras, por exemplo.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

podemos identificar um sentido mais amplo, identificado antes de Malaguzzi assumir efetivamente suas práticas educacionais buscando a resolução de seu quebra-cabeças, que era como educar melhor as crianças pequenas, como não roubar-lhes as suas cem linguagens. Este sentido especulativo, este mapa, ou alguma coisa que envolve uma grande área da realidade de forma mais abstrata, antes mesmo das teorias concretas sobre como educar melhor as crianças pequenas (que como vimos Malaguzzi irá buscar de forma interdisciplinar na Psicologia e na história da educação, por exemplo), trata-se, de uma pergunta norteadora de fundo metafísico: qual é a concepção de crianças que temos? E embora Malaguzzi se utilize de arcabouços conceituais da psicologia e da neurociência, falar de uma concepção de criança, de uma natureza humana não deixa de possuir um viés especulativo, um conjunto de crenças, um mapa ou alguma coisa que determina uma grande área da realidade, características do sentido metafísico do paradigma segundo Masterman (1979).

De certa forma, muito embora não tenhamos o hábito de pensar a partir desse viés, ou não queiramos admitir (devido a nossa inegável matriz objetiva-racional moderna), nosso modo de fazer está intrinsicamente ligado ao nosso modo de ver, mas torna-se difícil admitir que até mesmo nossas pesquisas, por mais que imputemos a elas o caráter da cientificidade e da objetividade, procurando um axioma como resposta, que aquilo que nos inquieta e que nos move parte, em parte, de nossas crenças. Das concepções pré-sociológicas/concretas que temos, e por que não, de uma forma abstrata.

Não seria o caso de “se utilizar de uma teoria que ainda não existe”, mas admitir que, embora Kuhn defenda que possa existir uma realização concreta, que oriente um grupo de partidários, que visto pelo sentido sociológico, é a realização aceita por uma comunidade científica, esta realização pode vir a estar direcionada a partir das concepções que temos, e que vinculam-se, inevitavelmente, ao viés especulativo, que envolvem uma grande área da realidade. No caso da abordagem italiana, qual é a concepção de criança que temos? E este viés se apresenta antes mesmos das definições concretas a partir da pesquisa e da execução das práticas pedagógicas, sejam elas em Reggio Emilia ou em qualquer metodologia que utilizamos para educar nossas crianças.

Embora possamos concordar com Masterman e com o fato de que a Abordagem de Reggio Emilia, se analisada pelos sentidos do paradigma atribuídos por ela, metafísico,

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL. 2013, p. 80).

sociológico e de construção, apontem elementos que, se não afirmam essa abordagem como novo paradigma, pelo menos a evidenciam como paradigma emergente e que contrasta com a educação infantil até aqui, é preciso retomar o argumento kuhniano em que ele afirma que, indiferente da plasticidade polissêmica que assume ou quantos sejam os seus significados, o termo paradigma ocorre em estreita proximidade com a expressão comunidade científica. Ou seja, um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica, e apenas eles, compartilham (KUHN, 2011, p. 312-313).

Se é fato que membros da comunidade da educação infantil compartilham das teorias e práticas pedagógicas da Abordagem de Reggio Emilia a partir do norte da Itália e de lá, ao redor do mundo, outro elemento presente nesta abordagem relaciona-se à outra característica elementar do paradigma apontada por Kuhn, qual seja, o paradigma é uma realização sem precedente, que atrai e guia uma comunidade científica mas que não se fecha em si. Suas teorias tornam-se suficientemente abertas para que o grupo praticante possa resolver toda espécie de problema que se apresenta nas teorias e práticas relacionadas.

Loris malaguzzi também via suas teorias e práticas pedagógicas neste viés. A estagnação não condiz com a forma do pedagogo ver a educação, pois via a necessidade de estar sempre ajustando a teoria e seus escritos para que sempre estivessem ligados a atualidade social e política sobre o que ele queria criticamente intervir, com o objetivo de que fosse mais efetiva, sobre tudo com os direitos e as necessidades da infância e de sua cultura peculiar (HOYUELOS, 2011).

O registro escrito tende a passar um caráter definitivo a um processo que é dinâmico e que portanto, exige teorias e práticas flexíveis, pois a educação infantil é um processo que muda todos os dias, o cenário da educação sofre mudanças graduais que exigem que professores e gestores estejam aptos a perceberem esta mudança e adequarem suas práticas a elas: “Para Loris Malaguzzi, era especialmente difícil colocar o seus pensamentos no papel, visto que eles passavam por mudanças constantes em seus esforços em definir e conquistar respeito para a cultura das crianças e do papel de educadores” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.v).

Portanto, a filosofia de Malaguzzi parece vir muito mais ao encontro de outra característica do paradigma, qual seja: a abertura do paradigma para que potencialize a construção de trabalhos a partir dele. Nesse sentido, Kuhn pergunta “Se um paradigma representa um trabalho que foi completado de uma vez por todas, que outros problemas deixa para serem resolvidos pelo grupo por ele unificado?” (KUHN, 1998, p. 43). Quando Malaguzzi relata os problemas que se depara para manter funcionando as primeiras escolas

operadas a partir da iniciativa dos pais e dos cidadãos, diz que era preciso lidar com a formação dos professores, como utilizar os recursos que tinham e o mais difícil, segundo ele, como aumentar esses recursos, como lidar com as desigualdades e descobrir um modo como todos pudessem cooperar. “Estávamos rompendo com os padrões tradicionais”, diz ele. E segue relatando:

Informamos às mães que nós, exatamente como as crianças, tínhamos muito o que aprender. Um pensamento simples e reconfortante veio em meu auxílio: que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças. Sabíamos o quanto isto era verdade e, ao mesmo tempo, o quanto tinha de enganoso. Contudo, precisávamos desta asserção e deste princípio orientador (MALAGUZZI, 1999, p. 61).

Olhando em retrospecto para a história da Abordagem de Reggio Emilia já consolidada e servindo como referência em educação para a primeira infância em todo o mundo, podemos dizer que o princípio seguido por Malaguzzi tornou-se verdadeiro em vez de enganoso e que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”, se apresenta como o fio condutor, como a espinha dorsal sobre a qual irá emergir toda sua pedagogia. Sob uma história moderna da educação, até então marcada pela posição de um professor na condição de detentor do conhecimento frente a uma criança receptora e vazia, “aprender com as crianças” torna-se o novo, o desconhecido, o caminho a construir. E mais do que isso, exige que nos deparemos com outra imagem de criança, de infância, que exigirá outra postura docente.

Ao voltarmos nossas análises para um ponto central das práticas iniciadas por Malaguzzi nas escolas de educação da primeira infância italiana, que é a *imagem da criança* como alguém que também pode nos ensinar, podemos afirmar que os elementos apontados até aqui nesta pesquisa mostram evidências claras de que o modo como Malaguzzi concebeu sua filosofia pedagógica, mostra um olhar para a criança como possuidora de cem linguagens e que este modo de ver a criança contrasta com relação ao modo como até então se entendia o papel da criança nos processos de ensino e aprendizagem. A filosofia de Malaguzzi pode vir a ser interpretada então como uma mudança radical, inteiramente nova no modo de ver a criança os processos de ensino e aprendizagem. É o que veremos a seguir.

6.2.2 Imagem da criança, espaço e tempo na aprendizagem

Analisando a construção e o legado de Malaguzzi, percebemos que ele se tornou promotor de uma filosofia da educação inovadora, criativa, capaz de valorizar o patrimônio de potencialidades e recursos que emergem das diferentes com linguagens das crianças, ele revoluciona o conceito de infância como ‘pré-pessoa’, apenas como um vir a ser adulto; coloca a criança como protagonista em um mundo adultocêntrico (FARIA, 2007).

Sendo assim, lembramos um dos pontos principais da filosofia da experiência com a educação infantil italiana: A maneira como as práticas pedagógicas a partir de Malaguzzi, mostram a imagem da criança, contrastam com o modo de ver as crianças como alunos, vazios e apenas receptores. Neste sentido, podemos dizer que identificamos aquilo que Kuhn tratou como incomensurabilidade entre paradigmas. Para ele, um paradigma raramente é suscetível de reprodução, um paradigma novo tende a surgir em condições sempre novas ou mais rigorosas e adquirem *status* de paradigmas porque são mais bem sucedidos que seus competidores na resolução de alguns problemas que o grupo de cientista reconhece como grave (KUHN, 1998, p. 38-44). É o que ele chama de incomensurabilidade entre teorias que pode ser entendida resumidamente como a impossibilidade de tradução dos termos de um paradigma para o outro. Assim, os termos de certo paradigma não fazem sentido para os adeptos de outro paradigma. Sendo assim, olhando para a história da educação, vemos prevalecer um olhar para a criança que contrasta e é incomensurável com a forma como Malaguzzi via as crianças, como possuidora de cem linguagens.

Como nos lembra Rinaldi, falando sobre a experiência italiana, “O marco de nossa experiência, baseado na prática, teoria e pesquisas, é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos, com direitos, em vez de simplesmente com necessidades” (1999, p. 114). Vimos ao longo deste trabalho que aprender enquanto se ensina, contrasta diretamente com o modo de uma pedagogia da transmissão, que consiste na lógica de repassar o conhecimento de alguém que já o detém – professor, para alguém que ainda não detém – aluno (sem luz).

Como fazer então para que o protagonismo da criança seja exercido? Será preciso então dar crédito e instrumentos as crianças. Segundo Hawkins, “O respeito pelos mais jovens não é uma atitude passiva e indireta. Ele exige que ofereçamos recursos. Move-nos na direção do aprofundamento de suas vidas e, portanto, às vezes na direção do protesto e da intervenção” (1999, p. 93). Será preciso então, segundo Malaguzzi, tirá-las da montanha de detritos, prejuízos, retóricas e distorções que cerceiam suas potencialidades, ao mesmo tempo que revelam sua suas conexões com contextos filosóficos, históricos, familiares, sociais, etc. Não é uma tarefa simples, pois muitas vezes, será preciso contradizer regras, hábitos e

certezas ‘científicas’, e abandonar todas as técnicas e artes da velha vigilância, das assimetrias moralizadoras e da dominação, para uma mudança marcada pela construção mútua e uma contínua reinvenção, onde os vínculos se estabelecem em uma cultura da relação, com um diálogo criativo com os recursos disponíveis (MALAGUZZI, 2011).

É neste ponto que compreendemos que o modo de ver está intrinsicamente ligado ao modo de fazer. O modo como vemos a criança, o modo como compreendemos e defendemos que seja a concepção de criança, será também o modo como nos moveremos em torno de oferecer os mecanismos, instrumentos, direcionamentos e possibilidade para que ela construa sua bagagem conceitual e intelectual e se aproprie assim, dos saberes do mundo. Se entendermos que a criança em nada pode contribuir nesta tarefa, partirá de nós uma educação transmissiva, apenas. Se compreendermos que pode haver construção mútua neste processo, e que a criança também tem algo a oferecer, buscaremos formas de construção e busca de conhecimento participativa, oferecendo às crianças meios para que elas explorem suas potencialidades.

6.2.2.1 A construção dos ambientes de aprendizagem, documentação pedagógica e os tempos da infância

E sobre oferecer estas possibilidades às crianças que as escolas italianas de educação infantil se mostram diferentes. Pois a construção dos ambientes de aprendizagem resulta do registro dessas múltiplas produções infantis a partir da liberdade que elas têm de exercer suas múltiplas linguagens. Sendo assim, há algo que chama atenção quando entramos em contato com as obras que tratam da Abordagem de Reggio Emilia, além de tratar da teoria, trazem a prática das crianças através da documentação de suas produções. Desenhos e mais desenhos, fotos e mais fotos do dia a dia das crianças nas escolas de educação infantil.

Esta prática nas publicações torna-se comum porque nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia esta é a importância dada ao que as crianças produzem, criam e elaboram. E é reflexo daquilo que se vê nessas escolas. “Em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam” (MALAGUZZI, 1999 p.73).

Junto aos professores há outro personagem importante nas escolas de Reggio, o atelierista, que trabalha no ateliê de artes. Sobre a importância de se ter um ateliê em cada escola, segundo Malaguzzi, "Queríamos mostrar como as crianças pensavam e se

expressavam, o que produziam e inventavam, por meio de suas mãos e de sua inteligência (1999, p. 84).

Segundo a atelierista Veia Vecchi (1999, p.131), "Outra função importante do ateliê era de oferecer uma oficina para documentação. A documentação era vista então como uma possibilidade democrática de informar o público sobre os conteúdos da escola.". Para Andreeto,

A documentação se realiza com modalidades diferentes com as seguintes finalidades: tornar visíveis os processos educativos e a organização do serviço; contar às famílias, o projeto educativo e as relações que se constroem ao redor das crianças; conservar a memória das experiências das crianças, dos operadores, dos pais para que o passar do tempo não apague momentos que não se repetem que através de palavras, imagens, pensamentos mantém vivas as lembranças e as emoções (ANDREETO 2014, p. 133).

Observar e registrar as práticas das crianças, o que elas fazem na educação infantil não é necessariamente algo novo. Muitos professores fazem algum tipo de registro. Mas, segundo Barbosa,

Contudo, nenhuma dessas formas de observação ou modos de registro, por si só, constitui uma prática de documentação pedagógica tal como é proposta na abordagem italiana. Além de dar visibilidade ao que acontece na escola, essa abordagem ainda possibilita realizar, analisar e problematizar, de forma pública ou coletiva, aquilo que foi observado e registrado, assim como a inseparabilidade entre o documentado e o processo de planejamento, a definição do currículo, a escolha das atividades, a participação das crianças e das famílias no processo de documentação (BARBOSA, 2012, p.01).

A documentação pedagógica está desta forma, intrinsecamente relacionada com a 'abordagem Reggio Emilia', não sendo possível falar de uma delas sem falar da outra ao mesmo tempo (STEMER, 2006 p. 111). As produções das crianças então, organizadas sob a forma de documentação pedagógica, criam um elo entre professores, crianças e as famílias. Para Edwards, Gandini, Forman (1999), tão importante quanto o currículo é o registro das experiências com as crianças. Segundo esses autores, os educadores de Reggio Emilia perceberam que documentar sistematicamente o processo e os resultados do seu trabalho com as crianças serviria a três funções cruciais: oferecer às crianças uma 'memória' concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio.

Katz, comparando aspectos da educação para a primeira infância da Itália e dos Estados Unidos, aponta que

O trabalho das crianças de Reggio Emilia sugeriu, para mim, que muitos de nós, nos Estados Unidos, subestimamos seriamente as capacidades de representação gráfica dos pré-escolares e a qualidade do esforço e do crescimento intelectual que estas capacidades podem estimular (KATZ, 1999, p. 38.).

Partimos da concepção de que desenhar envolve autoria, que é uma narrativa e uma forma de ver. E que talvez a criança não faça um desenho apenas porque está no plano de artes, está no currículo, ela faz um desenho porque ele é uma importante ferramenta para ela em dois aspectos: primeiro porque se torna o meio de expressão que atua como demonstração daquilo que ela construiu aprendendo. Então desenho é meio, ferramenta. Segundo porque aquilo que ela aprendeu é muito importante para ela, tem uma significação muito grande, é uma conquista, um resultado, um pódio, um entendimento do mundo, uma aprendizagem. Um troféu depois de uma conquista, que arte e atelierista propiciaram. Se este desenho não vai para documentação, se vai para uma pasta, se vai para o lixo, como fica a sensação dessa criança? Quem ganha um troféu quer escondê-lo, ou expô-lo? Para Dahlberg, “Ao tornar o trabalho pedagógico visível e sujeito ao debate aberto e democrático, a documentação pedagógica oferece a possibilidade para que a educação infantil ganhe novo prestígio e legitimação social” (DAHLBERG, 2016. p. 230).

Por isso as escolas de educação infantil em Reggio Emilia costumam ser “decoradas” pelas produções das crianças. São elas com seus diversos materiais e formas de exercitar e dar publicidade as suas representações que acabam por compor o ambiente. Desta forma, ligada então a documentação da produção infantil e a publicação desta em sala de aula e em todos os espaços da escola, a Abordagem de Reggio Emilia nos mostra que há uma diferença entre espaço e ambiente. Espaço é o lugar físico, estruturante. Torna-se um ambiente a partir daquilo que é construído nele. Por isso, para Greeneman *apud* Gandini, “Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer. (...) O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas” (1999, p. 156).

Sendo assim, a Abordagem de Reggio Emilia nos fala da criança pequena sempre numa perspectiva de potencial, sempre de reconhecer que todo ser é capaz dentro do seu tempo e de seu modo. Todos precisam ser acolhidos e provocados para desenvolverem suas potencialidades. Mas o que é produzido pelas crianças a partir de suas mais diferentes linguagens, depende do tempo que elas têm para tanto.

Quando falamos em tempo de aprendizagem, percebemos também como estamos inseridos e reféns de um dos paradigmas da modernidade: O nosso tempo é o das máquinas.

Nós modernos passamos a adotar as tecnologias como ditadoras das regras do nosso tempo. Mas o tempo da criança que nasce e é inserida neste tempo que é nosso, desde a mais tenra idade, seria diferente do nosso tempo de adultos? Para Barbosa (2013, p. 213), “Nos espaços coletivos de educação frequentados pelos bebês e pelas crianças pequenas: creches e pré-escolas, a velocidade e a produtividade têm sido a tradução mais constante do tempo”.

Quando pesquisamos sobre a relação do tempo com a aprendizagem na Abordagem italiana, Edwards, Gandini e Forman nos dizem que:

A educação em Reggio Emilia é qualquer coisa, exceto linear. Ela, ao invés disso, é uma espiral sem fim. As crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, ao invés disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p. 25).

Para Hoyuelos (2008), temos que assumir eticamente que os tempos da infância não devem ser antecipados. Mas que este tempo consiste em abraçar a oportunidade do momento. Logicamente, esta postura requer mudanças nos planos do trabalho e este é outro ponto paradigmático na Abordagem de Reggio Emilia, “Os professores seguem as crianças, não seguem planos. Os objetivos são importantes e não serão perdidos de vista, mas o porquê e como se chegar até eles são mais importantes” (MALAGUZZI, 1999, p. 100).

Para compreendermos melhor o que vimos até aqui, é preciso compreender o contexto da pedagogia da educação infantil na Itália. Para Mantovani, *apud* Edwards, Gandini e Forman (2016), “A pedagogia pode ser vista dentro de uma estrutura geral dentro da qual pensamos a educação. Desenvolvendo-se a partir de seu contexto cultural específico e das influências de forças, paradigmas e práticas exteriores” (2016, p. 28) Ela acredita que a pedagogia da educação infantil na Itália está atualmente orientada em torno de algumas ideias básicas na qual os educadores de Reggio participaram e construíram.

Essas ideias resultam em uma abordagem holística e construtivista; na ideia de inteligências múltiplas (*cem linguagens* na Reggio Emilia); na importância da organização; na atenção para a participação e o envolvimento das famílias, dos cidadãos e dos criadores de políticas públicas; na atenção para a inclusão e a integração e na busca pelo acesso universal a serviços educacionais e de cuidados para todas as crianças e famílias.

Os apontamentos de Montavani vem ao encontro do que nos apresenta o professor Alfredo Hoyuelos, quando em sua tese de doutorado estuda meticulosamente a filosofia e as práticas das experiências em educação infantil que partem da cidade de Reggio Emilia a partir de seu mentor e precursor, Loris Malaguzzi. Para realizar sua exegese, Hoyuelos se baseia no

estudo de diversos documentos manuscritos, escritos e orais que deixou Malaguzzi. Sobre o pedagogo italiano, diz que,

Creio que Loris foi capaz de antecipar grandes problemas sobre importantes questões humanas, fundamentalmente sobre esse valor fundamental que é a educação para o ser humano. Posso dizer, chegando a uma conclusão, que em Loris Malaguzzi, não existe nenhuma ideia teórica (ou princípio educativo) ou filosófica eu não tenha sido, de alguma maneira, colocada em prática, (em forma de estratégias concretas) (HOYUELOS, 2014, p. 45-46).

Há, claramente, então, uma relação criativa que complementa o diálogo entre política e pedagogia e em um compromisso de atuar sobre as práticas educativas inseparáveis da atuação política, resultado direto de um compromisso ético com a infância e com a cultura da infância, desenvolvido por Malaguzzi e pelos educadores que o seguiram. No trabalho de pesquisa construído por Hoyuelos, ele apresenta uma investigação complexa do legado de Malaguzzi, afirmando que é preciso compreender que o contexto político faz parte de toda uma rede de relações dinâmicas, de elementos interdisciplinares e que compõe o esqueleto formado, na verdade, por três vertentes – a ética, estética e a política¹⁹.

Hoyuelos adverte que é preciso abandonar nossa necessidade ocidental em separar e apresentar de forma dicotômica aquilo que é complementar e está inevitavelmente unido, se quisermos compreender a obra de Malaguzzi. Pois seu pensamento é complexo, contraditório de forma consistente, sem esquemas ou redutível a um modelo que poderá ser copiado (HOYUELOS, 2014. p. 44-45).

Aqui, considerando que Hoyuelos nos aponta a filosofia de Malaguzzi como algo difícil de ser copiado devido a particularidade com que o pedagogo desenvolveu suas práticas e os meios que se utilizava para conseguir os resultados educacionais que objetivava, e considerando que, segundo Kuhn, uma paradigma é uma teoria ou experimento que fornece as soluções modelares das quais partilham os cientistas ligados aquela comunidade possibilitando solucionar quebra cabeças, seria possível então a analogia entre a pedagogia de Malaguzzi e a teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn? A filosofia de Malaguzzi, se não puder ser usada como modelo, pode ser então um paradigma? Talvez uma possibilidade de resposta esteja justamente onde se encontra a pergunta, é a peculiaridade da filosofia e das práticas de Malaguzzi que fazem com que ele revolucione o contexto da educação infantil ao qual teve acesso ao longo de sua vida e faz com que a Abordagem de Reggio Emilia, surgida a

19 Os princípios e estratégias de cada vertente apontada por Hoyuelos, podem ser melhor estudadas na página 25 da obra: HOYUELOS, A. **La ética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 2ª edición. España . Octaedro –Rosa Sensat. 2009.

partir de suas ideias e ações como pedagogo, se torne um paradigma na educação da infância. Seu pensamento complexo, contraditório de forma consistente, sem esquemas ou redutível a um modelo que poderá ser copiado, foram justamente o que proporcionaram o sucesso de sua pedagogia. E embora seu pensamento em si seja complexo, o resultado dessa complexidade na prática, produziram resultados tão exitosos que tomam proporções que passam a ser seguidas como modelos, partilhadas pelos educadores ligados à comunidade da educação da primeira infância, como modelo, guia e fornecedora de instrumentos para a resolução dos quebra-cabeças que surgem ao longo de suas práticas educativas.

Se considerarmos que a estrutura de nossa formação moderna assenta-se em bases disciplinares e cartesianas, onde aprendemos que só iríamos compreender o todo analisando as partes, saber que o legado de Malaguzzi só será inteiramente compreendido através do olhar interdisciplinar e integrador dos saberes humanos, pode vir a se apresentar também como uma quebra de paradigma na forma de ver a imagem da criança e a na forma de exercer as práticas pedagógicas.

Sem dúvida sabemos que Malaguzzi inicia sua trajetória pedagógica a partir dos horrores de uma Grande Guerra, e dos impactos que um acontecimentos deste deixa em seus sobreviventes, como ele mesmo aponta,

Não sei se a guerra e sua absurda tragicidade pode se converter em uma absurda experiência que empurra a profissão de educar, como uma das tantas possibilidades e formas de começar de novo a viver e poder trabalhar pelo futuro. Não se é. Mas creio que é ali onde há de se buscar, de uma maneira mais forte, pactos e alianças com as crianças, com as pessoas, os veteranos de guerra que estavam presos e os que participaram da resistência (MALAGUZZI, 2011, p. 38).

Mas também sabemos que há muitas maneiras de recomeçar, pode-se recomeçar pelo que havia antes, ou pode-se recomeçar a partir de novas bases, novos entendimentos e novas concepções. Com relação à infância e a educação infantil, Malaguzzi decide recomeçar rompendo com a tradição, e buscando construir sua pedagogia não de forma isolada. Busca compreender melhor a concepção de criança, de como ensiná-las, de como não deixá-las em falta, como não roubar-lhes as *Cem linguagens*, apoiando-se na Educação, na Psicologia, na Neurociência e nas Artes. Assim como trazendo junto os pais, comunidade e poder público:

Reggio Emilia é famosa em toda a Itália como uma de suas cidades com maior qualidade de vida, com taxas de desemprego e de criminalidade baixas, alta prosperidade, instituições governamentais honestas e eficientes e serviços sociais amplos e de qualidade. A região de Emilia Romagna, onde a cidade se localiza, tem um nível muito alto de ‘comunidade cívica’, ou seja seus cidadãos se unem por relações horizontais de solidariedade social, reciprocidade e cooperação, em vez das

relações verticais de autoridade e dependência (PUTNAM, 1993, *apud* EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016. p. 26).

Para muitos autores, a Abordagem de Reggio Emilia é tida como pós-moderna. Para estes, que se asseguram ainda na forma de repassar conhecimento transmissiva e não reconhecem na criança alguém “com fala” e voz ativa, promover uma cultura da infância talvez signifique rever as bases da racionalidade moderna sobre as quais se assenta o paradigma de uma sociedade que foi ensinada, gradativamente, a se assegurar na razão, na racionalidade dos modos de ser e de fazer, na sistematização dos planos, normas e regras. Na sistematização disciplinar dos saberes e na catalogação do tempo e do espaço, sentimentos e vontade, em nome de um desenvolvimento positivo e ordeiro.

Talvez o paradigma que vemos apontar a partir da cidade de Reggio Emilia esteja quando vemos suas práticas educacionais sendo direcionadas também para a subjetividade, quando suas escolas de educação infantil permitem-se questionar as categorias de tempo e espaço, quando para seus educadores é preciso estar mais atento à qualidade do que à quantidade, leve o tempo que preciso for e mesmo que sejam estes guiados pela nata curiosidade e descobertas infantis. Quando o espaço torna-se ambiente a partir do que as crianças produzem e quando aquilo que as crianças produzem é guiado pela imaginação e não por um *script* apresentado pronto.

Para finalizarmos, não poderemos afirmar de forma veemente que a Abordagem de Reggio Emilia é um novo paradigma na educação infantil hoje. O que podemos afirmar é que contemporaneamente, ela reúne as condições de ser ao menos, um paradigma em disputa com a educação com base na transmissão e adultocêntrica como mostramos ao longo deste trabalho.

Talvez o mais prudente seja voltar ao argumento kuhniano no início da *Estrutura das revoluções científicas*, onde diz que o que estuda, “são as implicações filosóficas da concepção de ciência historicamente orientada” (KUHN, 1998. p. 15), e estudarmos a concepção de educação orientados pela história. Portanto, considerando a Abordagem de Reggio Emilia como um paradigma em disputa hoje nas ciências da educação, precisaremos do tempo histórico para responder se os princípios que orientam estas teorias e práticas em educação infantil se tornarão o paradigma único do qual partilharão todos os educadores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Quando Thomas Kuhn (1998), afirma que para um experimento científico ser considerado um novo paradigma ele precisa ser universalmente aceito, ou aceito por toda a comunidade científica, ele fala em termos de experiências científicas que passam a ser adotadas e propagadas pelos manuais específicos, veículos de divulgação vinculados àquela comunidade científica específica, e a sua comunidade acadêmica. Um experimento científico ligado à área farmacêutica, por exemplo, tem sua universalização e aceitação ligada muito fortemente pelo grupo de cientistas atrelados as áreas próximas das ciências médicas e, a partir disso, sua propagação e “distribuição” a partir dessa área para a sociedade como um todo.

Quando falamos do campo da educação, sabemos que estamos falando de um âmbito que envolve não apenas os educadores ligados diretamente à comunidade educacional, mas também a contextos sócio culturais mais amplos. E, embora as teorias e práticas pedagógicas possam ser divulgadas pelos ambientes facilitadores e manuais específicos, vinculados à educação e a sua comunidade acadêmica, os modelos ou sistemas educacionais encontram-se também enraizados em algum local, e neste local, estão arraigados a este sistema contextos políticos, econômicos e sociais de determinada cultura. Por isso, é certo que costumamos constatar certo receio em acreditar que práticas pedagógicas específicas de um determinado local funcionem com os mesmo êxitos quando deslocadas de sua origem e assim em contato com contextos culturais diferentes.

Logo, como falar de aceitação de uma experiência de educação local, como a de Reggio Emilia, no âmbito de uma comunidade científica universal, como as do campo da educação infantil, por exemplo? Parece que Gardner nos instiga e ele mesmo nos apresenta uma saída para este impasse,

Não importa o quão ideal seja um modelo ou sistema educacional, ele está sempre enraizado nas condições locais. Não é possível transportar a pré-escola Diana de Reggio para a Nova Inglaterra, assim como não é possível transportar a escola John Dewey, da Nova Inglaterra, para os campos da Emilia-Romagna. Mas assim como hoje podemos ter um ‘museu sem paredes’, que nos permite observar trabalhos de arte do mundo todo, também podemos ter ‘escolas sem muros’, que nos permitam observar as práticas educacionais como elas se desenvolveram ao redor do globo (GARDNER, 2016. p. 15).

É bem verdade que a tecnologia, a partir do final do século XX e neste início deste século XXI, nos permite romper fronteiras, facilitando as redes de comunicação e o acesso ao novo com uma facilidade nunca antes obtida e que, embora em contextos culturais distintos,

nos permitem observar práticas educacionais ao redor do mundo e utilizá-las como modelos de experiências exitosas. Assim como também é verdade que esta aproximação produzida pela globalização interferiu no âmbito da diversidade cultural ao ponto de nos perguntarmos sobre as origens de nossa *Identidade cultural na pós-modernidade* (HALL, 2014).

Entre a dificuldade contemporânea de distinguir o local do global, entre mudanças e apropriações culturais, entre “imbricações culturais” (WIEVIORKA, 2006), nos perguntamos, o que pode haver de comum a todos? Em quais dilemas locais em educação, e que, salvaguardadas as especificidades enraizadas nas condições locais da região do Norte da Itália, as práticas da abordagem italiana podem nos auxiliar? Não mereceriam nossas crianças receber o mesmo respeito e protagonismo dedicado às crianças pequenininhas nas creches e pré-escolas italianas como vimos ao longo desta pesquisa?

Gardner, alerta que “É tentador idealizar Reggio Emilia. É tão bonita, funciona tão bem!” (2016, p. 15). Contudo, Gardner também relata que, em suas viagens ao redor do mundo estudando experiências em educação, percebeu que é possível espelhar-se em experiências exitosas buscando aliá-las as condições locais. E cabe a cada ambiente educacional, segundo ele,

Se esforçar para encontrar seu próprio ponto confortável de repouso entre os desejos dos indivíduos e as necessidades do grupo; a formação de habilidades e o cultivo da criatividade; o respeito pela família e o envolvimento de uma comunidade mais ampla; a atenção ao crescimento cognitivo e a preocupação com questões de temperamento e sentimentos. Existem muitas formas de medir essas tensões e esses impulsos humanos. A meu ver, nenhum lugar do mundo contemporâneo conseguiu tamanho sucesso com as escolas de Reggio Emilia (GARDNER, 2016, p. 15).

Olhando em retrospecto para a construção de nossa pesquisa e para aquilo que aprendemos sobre a Abordagem de Reggio Emilia, fica claro que não podemos discordar de Gardner quando fala sobre o sucesso das escolas Reggianas. Assim como é importante lembrar que ao longo deste trabalho discutimos a importância e o papel preponderante da educação na constituição daquilo que compreendemos como mundo moderno e no papel que cabe à educação no desenvolvimento humano. E que isto se encontra na gênese da pedagogia, como aponta Campos,

Temos de reconhecer que a pedagogia traz consigo, também, um desejo de mudança, uma utopia. Os grandes pedagogos foram sempre animados por um desejo de aperfeiçoamento humano e por projetos de reforma social. A intervenção social que a pedagogia supõe pretende sempre incidir não só sobre os educandos individualmente, mas também sobre a sociedade, seja em que direção for, de forma explícita ou implícita. Após as revoluções, após as guerras de libertação dos povos colonizados, após períodos de mudanças sociais intensas, a educação é chamada a desempenhar um papel central na construção de um novo projeto de sociedade. Da

mesma forma, nos períodos de retrocesso e de reação a esses movimentos, há sempre intervenções no campo educacional (CAMPOS, 2012. p. 14).

Tão importante quanto estudar as propostas e intervenções no campo da educação e a responsabilidade que cabe a ela na tarefa de aperfeiçoamento humano, é estudar seus resultados. É imprescindível analisar e compreender como são e de onde partem as teorias, e como operam projetos e práticas pedagógicas. Assim como se perguntar quais avanços trouxeram ou o quanto contribuem para este aperfeiçoamento. Sendo assim, também é preciso se perguntar sobre anomalias, crises e rompimentos em teorias e práticas educacionais. E perguntar até que ponto determinadas teorias e práticas conduzem com êxito os educadores na busca e construção de uma relação harmoniosa e simbiótica entre as filosofias dos paradigmas que os orientam e os resultados em suas escolas.

Somente esta avaliação, este, se por em jogo, permite refletir se há uma prática educativas educadores conscientes de onde vão e de quais ajustes terão que fazer para alcançar seus objetivos. E quanto a Abordagem de Reggio Emilia, como isso acontece?

Quando analisamos a abordagem italiana em suas práticas pedagógicas diárias, descobrimos que uma das maiores preocupações de seu precursor, foi a necessidade de estar constantemente ajustando suas práticas, frente à uma realidade infantil dinâmica e sempre em mudança. “Ou a escola é capaz de se transformar continuamente em respostas às crianças ou ela se torna algo que vai e volta, vai e volta e permanece no mesmo lugar” (Malaguzzi, 2016, p. 79). Já quando nos perguntamos quais são os resultados dessa abordagem em um plano de desenvolvimento social macro, vimos neste trabalho que Reggio Emilia é famosa em toda a Itália como uma de suas cidades com maior qualidade de vida, onde predominam instituições governamentais honestas e serviços sociais amplos e de qualidade. A cidade também é conhecida pelo alto grau de “civilidade”, de sentido cívico e de comunitarismo.

A construção e consolidação de uma experiência educativa como essa só foi possível por que se baseia em um trabalho coletivo entre família e escola, em valorizar cada pessoa na função que desempenha na condução do ensino e aprendizagem. Mas principalmente por voltar todos os esforços em prol de resguardar à criança o direito de exercer suas habilidades e competências, de demonstrar, exercitar e explorar suas *Cem Linguagens*. Para tanto, Malaguzz decide romper com o paradigma de olhar a criança como um ser vazio, apenas receptor de conhecimento. Mas para que sejam resguardados os direitos às crianças enquanto inseridas em contextos históricos, geográficos, sociais, econômicos e culturais, receptoras, mas também produtoras de cultura, além de mudar o olhar para a infância, foi preciso

repensar os espaços educativos, os contextos e as relações da escola com as famílias, a formação e metodologia docente, respeitar ritmo e o tempo das crianças.

Assim como fortalecer a relação com as artes, com as linguagens com as quais a criança possa livremente se expressar, onde o professor trabalha em parceria com o atelierista, também foi preciso dar atenção e valorização justa ao que as crianças produzem, as suas representações de mundo, foi preciso tornar esses registros documentos, tamanha é a importância com que foi e é tratada a produção das crianças nas escolas reggianas. Todas estas mudanças só foram e são possíveis porque a pedagogia de Reggio Emilia compreende que os adultos têm como tarefa primeira a escuta e o reconhecimento das potencialidades de cada criança. Todo este trabalho integrado faz com que a interdisciplinaridade seja vista com naturalidade em meio à metodologia.

Essa construção exitosa em educação para a primeira infância só foi possível porque Malaguzzi resolve não apenas partir do que havia sido construído até ali e apenas aprimorá-lo. O pedagogo italiano compreende e assume que era preciso justamente romper com a tradição até então e recomeçar sob novas bases. Este é um dos principais pontos das análises de Thomas Kuhn quando busca compreender sob quais estruturas se assentam as revoluções científicas: o caráter de rompimento e não cumulativo do conhecimento científico. E quando pensamos nas estruturas que sustentam historicamente a educação, compreendemos que suas práticas tendem a ser cumulativas, mas que também possam, e talvez devam, ser de rompimento com teorias que não apresentam mais condições de resolver os quebra-cabeças que se apresentam em seu curso.

Bauman nos diz que, “Em todas as épocas o conhecimento foi valorizado por ser uma representação fiel do mundo; mas o que ocorre quando o mundo muda de uma maneira tão contínua que desafia a verdade do conhecimento existente e surpreende até as pessoas ‘melhor informadas’ (2008, p. 33). Este parece ser em partes, o cenário que visualiza Malaguzzi. Ele não concorda com “aquilo que se sabia ou se entendia da concepção da criança”, e inova, assim como é movido pelos marcos profundos que acompanham as consequências humanas em um pós-guerra. Se o mundo contemporâneo apresenta mudanças mais rápidas do que nossa capacidade de apreendê-lo, talvez esse seja o momento de revermos também as bases disciplinares com as quais julgamos chegar ao conhecimento. E se esta pesquisa mostrou até aqui fortes elementos que podem caracterizar a Abordagem de Reggio Emilia como um novo paradigma na educação, quem sabe estejamos caminhando para ver também na interdisciplinaridade, a possibilidade de um novo paradigma nos guiando para

compreendermos o que sabemos até aqui e para um entendimento do que queremos daqui para adiante.

REFERENCIAS

ANDREETTO, Valéria Gonçalves. **Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância.** Dissertação (mestrado). Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

ARIÈS, Philippe. **A História Social da Criança e da Família.** Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, 2ª edição.

ARCE, Alessandra. JACOMELLI, Mara Regina Martins. **Educação x Educação Escolar:** entre a (de)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico docente nas salas de aula. São Paulo. Ed. Autores Associados. 2013.

ARENDT, Annah. **Entre o Passado e o Futuro.** 5ª Ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Pedagogia da infância.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____, Maria Carmen Silveira; **Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo.** Revista Pátio: Educação Infantil. ed. 30. Jan./Mar. 2012. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/6243/uma-ferramenta-para-educar-se-e-educar-de-outro-modo.aspx>. Acesso em: 29 mar. 2017.

_____, Maria Carmen Silveira; **Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância.** *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** ; tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. – Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcos Penchel. – Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. tradução, Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____, Zygmunt. **Los retos de la educación e la modernidad líquida**. –Barcelona: Ed. Gedisa. S.A. 2008.

_____, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**; tradução Renato Aguiar. – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____, Zygmunt. **44 cartas no mundo líquido moderno**. Tradução Vera Pereira. – Rio de Janeiro: Zahar; 2011.

BECCHI, Egle. **Retórica da Infância**. Revista perspectiva, NUP/CED, Editora da UFSC, n.22, p.63-95, ago – dez de 1994.

BEHRENS, Marilda Aparecida. OLIARI, Anadir Luiza Thomé. **A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1573. acesso em: 13 de maio de 2017.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Escola infantil pra que te quero?** Org. Maria Craidy e Gládiz Elise P. da Silva Kaercher. – Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____, Maria Isabel Edelweis. **Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília.** Educação em Revista | Belo Horizonte. n° 48. p. 101-123. dez. 2008.

_____, Maria Isabel Edelweis. **Currículos da formação docente e práticas de subjetivação.** *Série-Estudos...* Campo Grande, MS, n. 33, p. 185-199, jan./jun. 2012.

Disponível em: www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/88/179.

Acesso em julho de 2016.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMOZZATO, Viviane. **Da pedagogias às pedagogias:** formas, ênfases e transformações. Tese de Doutorado Em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2012.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. **Da pedagogia como arte às artes da pedagogia: PRÓ-POSIÇÕES.** v.24, N.3 (72); P. 161-182, SET./DEZ. 2013.

CAMPOS, Maria Malta. **Infância como construção social: contribuições no campo da pedagogia.** In: Vaz, Alexandre Fernandez; Momm, Caroline Machado. Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis/RS: Nova Harmonia. 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** v. 17, n. Especial, 21, jul./dez. 1999. Florianópolis: Perspectiva.

CHALMERS, Alan Francis. **O que é ciência afinal?** Tradução Raul Filcker. Editora Brasiliense. 1993.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica.** R.J, Zahar, 1979.

CHÂTELET, François. **Uma história da razão:** entrevista com Émile Noël. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

CORAZZA, Sandra Mara. **Nos tempos de educação**. In: - Uma vida de professora. Ijuí, Ed Unijuí, 2005. p.11 – 21.

CUPANI, Alberto Oscar. **Filosofia da ciência**. Florianópolis: FILOSOFIA/EAD/ UFSC, 2009. 206.

DALHBERG Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed,2003.

DALHBERG Gunilla; **Documentação pedagógica**: uma prática para a negociação e a democracia. In; EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emília em transformação. Tradução, Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre, Ed.Penso 2016. p. 229-234.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. Tradução Paulo Neves; 3ª edição/São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos).

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

_____, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emília em transformação. Tradução, Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre, Ed.Penso 2016.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Tradução Ruy Jungmann. revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Direito à infância**: Mario de Andrade e os Parques infantis para crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938). São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da USP.

_____, Ana Lucia Goulart de. **Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas.** In. FORMOSINHO-OLIVEIRA, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de transformação. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método.** Trad. Octanny S da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população.** Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo, Martins Fontes. 2008a.

_____, Michel. **Nascimento da Biopolítica.** Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo, Martins Fontes. 2008b.

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

_____. Lella , et al. (Orgs). **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012

_____, Lella. **Os Educadores de Reggio Emilia Descrevem seu Programa – Entrevistas.** In: As cem linguagens da criança : abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância / EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda, 1999. p.57-141.

_____, Lella. **Espaços Educativos e de Envolvimento Pessoal.** In: As cem linguagens da criança : abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância / EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda, 1999. p.145-176.

_____, Lella. **Introducción a los valores fundamentales de la educación infantil en Reggio Emilia**. Traducido al español por Norma Guinto. Revisión - octubre 2008.

Disponível em:

[https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:383z9Qzq82IJ:https://reggioalliance.org/downloads/RE-Fundamentals-Spanish-version-final.doc+&cd=1&hl=pt-](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:383z9Qzq82IJ:https://reggioalliance.org/downloads/RE-Fundamentals-Spanish-version-final.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)

BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 22 de julho de 2017.

_____, Lella **História, ideias e princípios básicos**: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação. Tradução, Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre, Ed.Penso 2016. p. 45-86.

GARDNER, Howard. Prefácio – **Perspectivas Complementares em Reggio Emilia**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda, 1999. p. IX - XI.

_____, Howard. **Apresentação**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação. Tradução, Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre, Ed.Penso 2016. p. 13-16.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/12425/8646>. Acesso em: 12 de abril de 2016.

GONÇALVES, Jaqueline da Silva. **Pedagogia da educação infantil: avanços desafios e tensões** – Curitiba: Appris, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HAWKINS, David. **A história de Malaguzzi, outras histórias e o respeito pelas crianças.** In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância.* Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda, 1999. p. 87-94.

HELM, Judy Harris. BENEKE, Sallee. et al. **O poder dos projetos** : novas estratégias e soluções para educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HOYUELOS, Alfredo., **Los tiempos de la infancia**, en Temps per Créixer, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2008, 15-30. Disponível em: http://ice2.uab.cat/jor_infantil_VIII/materials/conf2.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2016.

_____, Alfredo. **La ética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** 2ª edición. España . Octaedro –Rosa Sensat. 2009.

_____, Alfredo. **Presentación.** In: MALAGUZZI, Loris. *La educación infantil en Reggio Emilia.* Tercera edición. Barcelona. Octaedro. 2011. p. 7-16.

_____, Alfredo. **Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Revista Latinoamericana de Educación Infantil. *Reladei. Vol. 3 (1), Abril 2014,* 43-61. Disponível em <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/128/pdf>. Acesso em 12 de junho de 2017.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ªed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

_____, Immanuel. **Crítica da Razão Pura.** In: *Os Pensadores.* Trad. Valério Rohden e Udo Valdur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

KATZ, Lillian, **O que podemos Aprender com Reggio Emilia?** In: *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância.* Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda, 1999. p. 37-55.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância, História e Educação**. In: Reunião da ANPED (Sessão Especial: História da Infância e Educação), 20, set.1997, Caxambu.), mimeo.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.

_____, Thomas Samuel. **A tensão essencial: estudos selecionados sobre tradição e mudança científica**. Tradução, Marcelo Amaral Penna-Forte. – São Paulo. Ed. Unesp. 2011.

LAJOLO, Marisa. In: FREITAS, Marcos Cesar de. **História Social da Infância no Brasil**. Organizador, 2ª edição. São Paulo. Cortez editora. 1997.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e Mascaradas**. Porto Alegre, Contra-Bando, 1998.

LA TAILLE, Yves de, **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em Discussão / Yves de La Taille, Marta Cohl de Oliveira, Heloysa Dantas**. – São Paulo: Summus, 1992.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Tradução, Carlos Irineu da Costa. – São Paulo. Ed. 34. 2013.

MACHADO, Cristina de Amorim. **Filosofia da ciência**. *IN*: Filosofia: um panorama histórico-temático / Org. Alexandre Marques Cabral, Juliana Lira Sampaio. Renato Nunes Bitencourt, Tiago Mota da Silva Barros. – 1.ed – Rio de Janeiro ; Mauad X, 2013. p 297-314.

MALAGUZZI, Loris **História, ideias e filosofia básica: uma entrevista com Loris Malaguzzi**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda, 1999. p. 59-104.

_____, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Tercera edición. Barcelona. Octaedro. 2011.

_____, Loris. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação*. Tradução, Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre, Ed.Penso 2016. p. 45-86.

MASTERMAN, Margaret. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**: Quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres em 1965 / organizado por Imre Lakatos e Alan Musgrave ; [traduzido por Octavio Mendes Cajado ; revisão técnica de Pablo Mariconda]. — São Paulo : Cultrix : Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Estatuto de cientificidade da pedagogia**. In: PIMENTA, S. G. (coord.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez. (1996). p. 13-37.

MELO, Ana Maria (et al.) **O dia a dia das creches e pré-escolas**: crônicas brasileiras. – Dados Eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MENDONÇA, André Luis de Oliveira. **O legado de Thomas Kuhn após cinquenta anos**. *Sci. stud.* vol.10 no.3 São Paulo 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662012000300006. Acesso em 22 de junho de 2017.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad.: Eloá Jacobina. 7a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. Faculdade de Educação , 1993.

NASCIMENTO, Maria Evelyn da do. **A Pedagogia Freinet: Natureza, Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, 1995.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio

Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. Porto Alegre.

OLIVEIRA - FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de transformação**. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OMNÉS, Roland. **Filosofia da ciência contemporânea**; tradução de Roberto Leal Ferreira. – São Paulo: Editora UNESP, 1996.

OSTERMANN, Fernanda. **A epistemologia de Kuhn**. *Cad.Cat.Ens.Fis.*, v.13,n3: p.184-196, dez.1996. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/85016/000257126.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2017.

RAYNAUT, Claude. **Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade**1 R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.11, n.1, p. 1-22, Jan./Jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2014v11n1p1>. Acesso em: 15 de março de 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**; tradução Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____, Carla. **O Currículo Emergente e o Construtivismo Social**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.113-122

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

_____, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil**. Revista Brasileira de Educação. n. 16, jan/fev/mar/abr, 2001, p. 27-34.

ROSEMBERG, Fulvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SILVA, Paulo Vinicius Babbista da; SOUZA, Gizele de. In. **Por uma escola que protege: a educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes**. 2. Ed. rev. Ponta Grossa, Editora UEPG; Curitiba, Cátedra UNESCO de Cultura da Paz, 2009, p. 21-44.

STEMMER, Marcia Regina Goulart Da Silva. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. Tese. (Doutorado). Federal de Santa Catarina, Universidade Programa de Pós- Graduação em Educação. Florianópolis. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Algumas raízes da Pedagogia moderna**. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83. ISBN: 85-7528-104-6.

_____, Alfredo José. **Fundamentalismo e Educação: A vila**. Organização: Silvio Gallo/Alfredo Veiga Neto. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. **Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica**. Educação Temática Digital. Campinas (SP) - v. 12, n. 1 (2010). ISSN 1676-2592.

_____, Alfredo. Governamentalidade e Educação. In: **Revista Colombiana de Educación**, N. 65. Segundo semestre de 2013, Bogotá, Colômbia.

_____, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. p. 267- 284.

VECCHI, Vea. O papel do Atelierista. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda, 1999. p. 129-141.

WEBER, Max . **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** Tradução de M. Irene de Q. F. Szmrecsány, Tamás J. M. K Szmrecsány. 2. ed. rev. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

WIEVIORKA, Michel. **Em que mundo viveremos?** Tradução, Eva Landa e Fábio Landa. – São Paulo: Perspectiva, 2006.

ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem:** crianças que aprendem individualmente e em grupo/Reggio Children; tradução Thaís Helena Boonini. 1 ed.- São Paulo: Phorte, 2014.